

Masteroppgave i yrkespedagogikk

November 2016

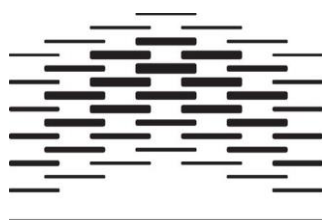
Master in vocational pedagogy

Vi vet, vi kan, vi vil!

TAF- løpet innen helse- og oppvekstfag sett fra et elevperspektiv.

Anny Engejordet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

Sammendrag

Det finnes enkelte løp i videregående skole som er såkalte forsøksløp, og TAF-løpet er ett av disse. TAF står for "teknisk allmennfag" og er en betegnelse som er blitt hengende ved som et begrep. Det rette formelle navnet er yrkes- og studiekompetanse (YSK). Dette løpet gir både fagbrev og studiekompetanse med fordypning i realfag.

Opprinnelig var løpet en forsøksordning og et samarbeid mellom Knarvik videregående skole og nærliggende industri om å utdanne elever med tanke på ingeniør og sivilingeniørutdanning innen teknologiske fag. Etter hvert har løpet også blitt igangsatt innen andre studieretninger, blant annet innen helse- og oppvekstfag. I dag er det seks videregående skoler i landet som tilbyr TAF-løpet med helse- og oppvekstfag, og jeg har studert noen av disse elevene ut fra følgende problemstilling: Hvordan forstår TAF-elever sin rolle som elev og kvaliteten på egen opplæring, sett i lys av den bransjen og videre studier eleven utdanner seg til?

Min førforståelse som har ført til problemstillingen, ligger i en opplevelse av en elevgruppe som skiller seg ut fra den gemene hop. Dette er elever som virker målbevisste og sterke. De virker også å ha en slags stolthet over å kunne si at de er TAF-elever. De er faglig interesserte og tilsynelatende pliktoppfylgende. De virker å ha klare mål og vet hva de vil.

Problemstillingen er også formulert ut fra eget faglig ståsted. Jeg er lærer for TAF-elever, men jobber også med rekruttering av nye elever som utdanning- og yrkesrådgiver. Gjennom å kunne forstå denne elevgruppen bedre, vil jeg kunne utøve begge disse funksjonene med en større innsikt og forståelse.

Problemstillingen er begrenset til å gjelde TAF-elever som spesifikk gruppe. De utgjør en liten del av elevgruppa i videregående skole, men derfor er de desto mer interessante. Det å velge utradisjonelt, er ofte et meget bevisst valg. Problemstillingen er konstruert ut fra hva jeg ønsker å finne ut om disse spesifikke elevene. Jeg ønsker å se hvordan de oppfatter sin rolle som elev og hvordan de ser på innholdet av opplæringa. Det vil kunne gi meg et grundigere innblikk i deres verden, og det er noe jeg kan ta med meg videre i jobben min.

Gjennom skolens samfunnsmandat er vi blant annet satt til å utdanne ungdom til det som kommer etter videregående skole, og svarene på problemstillingen vil også kunne si noe om hvordan akkurat disse ungdommene mener å oppleve det.

Innsamling av data har foregått gjennom et gruppeintervju og to spørreskjemaer. Dataene derfra er transkribert, systematisert og katalogisert gjennom en Grounded Theory-lignende metode hvor jeg fikk synliggjort hovedlinjer. Sammen med disse hovedlinjene, forskningsspørsmålene og problemstillingen min, utarbeidet jeg en struktur for oppgaven videre. Disse hovedlinjene var også grunnlaget for analyse og drøfting.

Oppgaven er bygd opp gjennom først å presentere min førforståelse og begrunnelse for valg av problemstilling. Herunder også begrepsavklaring. Videre presenteres en feltbeskrivelse før teoridelen kommer. Deretter presenteres mitt forskningsdesign med presentasjon av data og analyse som neste del. Jeg har valgt å ha analyse sammen med datapresentasjonen for å synliggjøre mine tolkninger bedre. Avslutningsvis kommer drøfting med påfølgende oppsummering og tanker om veien videre.

TAF-elever innen helse- og oppvekstfaget er skoleflinke elever som setter sterke krav til ønsket kvalitet på opplæringen. De trives i en liten gruppe og ser på seg selv som spesielle. De opparbeider seg en sterk yrkesidentitet gjennom opplæringen i bedrift, og er stolte over fagbrevet sitt. Løpet er godt tilrettelagt for de som ønsker et kombinert løp med yrkespraksis og studiekompetanse, og mange av de som tar løpet skal ta høyere utdanning. De trives med å variere mellom skole og bedrift og mener det bidrar til å øke trivselen og deres gjennomføringsevne. Det er et krevende løp som kan være utfordrende.

Summary

We know, we can, we will! The TAF path within the health and youth development subject as seen from a pupil's perspective

There are certain paths in secondary education that are so-called experimental paths, and the TAF path is one of these. TAF stands for "teknisk allmennfag" ("technical humanities subject"), and is a description which has remained as a concept. The correct formal name is vocational and university admissions certification. This path results in both certificate of apprenticeship and university admissions certification with in-depth study of scientific subjects.

Originally, the path was an experimental scheme and a co-operation between Knarvik secondary school and local industry with a view to educate pupils towards engineering and civil engineering within technological subjects. Gradually, the path has also been implemented within other fields of study, among others within the health and youth development subjects. Today there are six secondary schools that offer the TAF path with health and youth development subjects, and I have studied some of these pupils from the following topic question: How do TAF pupils understand their role as pupils and the quality of their own education in light of the particular sector and further studies to which the pupils are being educated?

My pre-understanding, which has led to the topic question, lies in an experience of a group of pupils that differs from the common herd. These are pupils that seem purposeful and strong. They also seem to have a kind of pride in being able to say that they are TAF pupils. They are interested in the subject and seemingly conscientious. They seem to have clear goals and know what they want.

The topic question is also formulated from my own professional standpoint. I am a teacher for TAF pupils, but as an educational and vocational counsellor I also work with the recruitment of new pupils. Being able to understand this group of pupils better will help me to perform both these functions with greater insight and understanding.

The topic question is limited to concern TAF pupils as a specific group. They constitute a small part of the student group in secondary schools, but that makes them more interesting. Making an untraditional choice is often a very conscious decision. The topic question is constructed from what I wish to find out about these specific pupils. I want to see how they perceive their role as pupils and how they view the contents of the training. This will give me a more thorough insight into their world, which is something I can bring with me into my work. Through the school's social mandate we are sometimes asked to educate youths to that which comes after secondary schooling, and the answers to the topic question may also say something about how these young people specifically feel about that.

The collection of data has taken place through a group interview and two questionnaires. The information from this has been transcribed, systemised and catalogued through a Grounded Theory-like method in which I was able to highlight the main lines. Together with these main lines, the research questions and my topic question, I drew up a structure for the thesis. These main lines also formed the basis for analysis and discussion.

The thesis is built up through initially presenting my pre-understanding and the reasoning behind the choice of topic question. Including also clarification of concepts. Prior to the theory part, a field description is presented. Following this, my research design with presentation of data and analysis is presented as the next part. To highlight my interpretations better, I have chosen to put the analysis together with the data presentation. Finally there is discussion with subsequent summary and thoughts about the way forward.

TAF pupils within the health and youth development subject are clever pupils who place great demands on their wish for educational quality. They are happy in a small group and view themselves as special. They build up a strong professional identity through apprenticeship training, and are proud of their certificate of apprenticeship. The path is well adapted for those who desire a combined path with work experience and university admissions certification, and many who follow the path will go on to higher education. They enjoy being able to change between school and company and feel that this contributes to increase their well-being and their ability to perform. It is a demanding path which can be very challenging.

Forord

Ved oppstart av studiet ble vi spurt om våre intensjoner med studiet. Flere svarte å få en tittel eller høyere lønn. Jeg nevnte ønsket om å formalisere mange halvårsenheter innen ulike områder samt å få papirer på alt jeg kan. Etter 30 år som faglærer, sitter en inne med mye kompetanse, og denne ønsket jeg å dokumentere.

Det jeg ser nå ved studiets slutt, er at jeg har fått dette, men også mye mer. Det innblikket og forståelsen jeg har fått for eget praksisområde spesielt og yrkespedagogikk generelt, har gjort noe med egne tanker til fag og skole. Denne innsikten og forståelsen har løftet min holdning til fagområdet, og jeg kjenner en ny stolthet for de yrkesfaglige studieretningene i videregående skole. Og ikke minst en stolthet over eget arbeid og betydningen det har.

Jeg vil få takke alle foredragsholdere og fagpersoner ved Høgskolen i Oslo og Akershus som jeg har lært å kjenne. Jeg vil rette den største takken til Karine Sand Gjersøe for en faglig dyktig og tålmodig veiledning. Du har bidratt sterkt til der jeg er i dag. Videre vil jeg takke læringsgruppa som sto sammen med meg i de tyngste periodene og løftet meg videre. Alle kollegaene mine som har støttet meg og bidratt med vikartimer. Hege på biblioteket som har ordnet med litteratur og alle informanter som har gjort denne oppgaven mulig. Takk til Anne Gro som oversatte til engelsk, og takk til alle medstudenter som har oppmuntret og støttet.

Sist, men ikke minst vil jeg takke familien min. Lars Erik, Ida og Lene som har hatt en fraværende mor til tider og Sebastian som snart skal få mer tid med bestemor.

Takk også til alle andre som har støttet, venner og bekjente. Ingen nevnt ingen glemt.

Innhold

Figurer	3
Bilder	3
Vedlegg	3
1.0 Innledning.....	4
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	4
1.2 Presentasjon av problemstillingen	5
1.3 Begrepsavklaring i problemstillingen	10
1.3.1 Opplevelse og relevans.....	10
1.3.2 Innhold, kvalitet og nytteverdi	11
1.3.3 Skolens samfunnsmandat.....	12
1.4 Førforståelse.....	13
1.5 Oppgavens disposisjon	14
2.0 Feltbeskrivelse.....	17
2.1 Historikk og utviklingen av TAF-modellen.....	17
2.2 Innholdet i TAF-helsemodellen.	21
2.3 Kompetanse etter TAF-løpet	23
3.0 Teori.....	25
3.1 Styringsdokumenter og måling av kvalitet i skolen.....	26
3.2 Elevers selvoppfatning og selvvurdering.....	29
3.3 Albert Bandura (1995) og hans sosiale læringsteori	31
3.4 Akademia kontra mesterlæretradisjon	32
3.5 Etienne Wenger og hans teori om praksisfelleskap	33
3.6 Oppsummering.....	36
4.0 Forskningsdesign	37
4.1 Valg av metode.....	37
4.1.1 Innsamling av data.....	37
4.1.2 Analyse.	39
4.2 Utvalg.....	41
4.3 Plan for analysen	41
4.4 Forberedelse.....	42
4.4.1 Intervjuguide, spørreskjema og samtykkeskjema	42
4.4.2 Egen forskerrolle	42

4.5	Gjennomføring	43
4.6	Analysen	45
4.7	Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger	45
5.0	Presentasjon og analyse av data fra intervju og påfølgende spørreundersøkelse.	48
5.1	Innhold og opplæring på skolen	48
5.2	Opplæring i bedrift	51
5.3	Selvoppfatning.....	52
5.4	Klassemiljø.....	56
5.5	Bakgrunn for valg av TAF-løpet	58
5.6	Tidligere skoleopplevelser	60
5.7	Framtidig mål.....	61
5.8	Sluttkompetanse og antatt relevans	63
5.9	Spørreundersøkelse om sluttkompetanse for hele elevgruppa.....	65
6.0	Drøfting.....	71
6.1	Kvalitet og antatt relevans på opplæring	71
6.2	Individperspektiv	74
6.3	Sluttkompetanse og antatt relevans	77
6.4	Sammendrag og konklusjon	81
7.0	Avslutning og veien videre	85
	Kildehenvisning	87

Figurer.

Figur 1: Oppbygning av ulike modeller innen helse- og oppvekstfag.....	s 19
Figur 2: Fordeling opplæring skole og bedrift samt status.....	s 21
Figur 3: Taf-avlønning. Raufoss videregående skole.....	s 23
Figur 4: Hva var viktigst da du søkte TAF-løpet?.....	s 65
Figur 5: Hva er viktigst for deg akkurat nå?.....	s 66
Figur 6: Hva tror du har mest betydning når du er ferdig med 4 år?.....	s 67
Figur 7: Hva tenker du har mest status?.....	s 68
Figur 8: Har du tenkt å ta profesjonsutdanning?.....	s 69
Figur 9: Hvilken kompetanse tror du er mest viktig for deg når du starter i arbeidslivet?.....	s 70

Bilder.

Bilde 1: Systematisering av transkribert intervju.....	s 40
--	------

Vedlegg.

1. Intervjuguide.
2. Personlig spørreskjema.
3. Spørreskjema for hele løpet, sluttkompetanse
4. Prosjektbeskrivelse
5. Samtykkeerklæring intervju
6. Tilbakemelding fra NSD
7. Fylkeskommunal læreplan for barne- og ungdomsarbeiderfaget.

1.0 Innledning

1.1 Begrunnelse for valg av tema.

«Du lærer?» Jeg blir oppmerksom på en av mine TAF-elever som forsøker å påkalle min oppmerksomhet i en programfagtime. Vi har om hjertets oppbygning og funksjon og jeg har akkurat vist et digitalt bilde av hvordan hjerteklaffene virker. Eleven ser undrende på meg og medelevene sitter rolig med ansiktet vendt mot medeleven og venter på spørsmålet som skal komme. Jeg fanger elevens blikk og gir ordet til den undrende.

«Er det vanlig at lommeklaffen blir ødelagt ved diagnosen Vena cava superior syndrom? Jeg har reflektert rundt det og kommet fram til at et slikt enormt press som da vil oppstå nødvendigvis vil kunne ødelegge klaffen»..... De andre eleven nikker, er enige i resonnementet og ser mot lærer. Lærer tyr raskt til nødutgangen... «Det vil jeg også tro, men det kan vi forsøke å finne ut av alle sammen, og se hva vi kommer fram til»

Dette er en vanlig undervisningssituasjon i min klasse med såkalte TAF-elever som jeg underviser til daglig. Som lærer for disse elevene opplever jeg et stort faglig trykk fra elevgruppa og må holde meg oppdatert og være topp forberedt til undervisningen. En TAF-elev er det jeg kan driste meg til å kalle en «eliteelev» i videregående skole. Han har kommet inn på løpet gjennom en kombinasjon av høye karakterer fra ungdomsskolen, og personlig intervju i forkant av inntaket.

Yrkes- og studiekompetanse (forkortet YSK) er en fireårig opplæringsmodell i videregående som gjør eleven i stand til å oppnå både fagbrev og studiekompetanse i ett og samme løp. Modellen kalles også TAF-modellen etter det opprinnelige navnet, teknisk allmennfag. «TAF» er et begrep som er blitt hengende ved modellen, og det snakkes om TAF-skoler og TAF-elever. Videre i oppgaven bruker jeg mest begrepet «TAF» om elevene og utdanningsløpet.

I daglige møter med motiverte og målbevisste elever har jeg undret meg over hvem disse elevene er. Hvilke faktorer har vært medvirkende til at de har en holdning til skole som kan beskrives som «Ja jeg vil, og jeg er villig til å gjøre hva som måtte trenge for å nå mitt mål». Den eleven som presenteres i media og mange tenker på når vi snakker om videregående

skole er ofte den som sier «Nei det vil jeg ikke, og det er ikke min feil» Det er som oftest utfordringer rundt problemområder som presenteres, som frafall, skoletrøtthet, psykiske plager, feilvalg og mobbing. Vi hører om alt det som er utfordrende og vanskelig og det skaper et bilde av «problemskolen». Men hva med de flinke, de som jobber med lekser, reflekterer rundt egen læring, trives på skolen, har gode skoleopplevelser, oppnår gode karakterer og har klare mål. Hva sies om dem? Hvordan oppleves det videregående løpet for disse elevene? Hvem er disse elevene og opplever de innholdet i opplæringen som relevant og med god kvalitet? Har de valgt løpet med tanke på videre studier eller rettet mot yrkesliv?

Dette er mitt utgangspunkt og mine refleksjoner rundt dette løpet og disse elevene. Denne nysgjerrigheten gjør at jeg ønsker å fordype meg gjennom en masteroppgave og prøve å finne noen mulige svar og beskrivelser gjennom å bli bedre kjent med TAF-elever.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

For å komme fram til en problemstilling, har jeg tatt utgangspunkt i noen utvalgte temaer som er relatert til begrunnelsen min for valg av tema. Det er ulike faktorer det er naturlig å ha fokus på for å komme fram til en problemstilling. Hvilken type motivasjon styrer, hva er kvalitet i skole og hvordan beskrives innholdet i opplæringa? Videre er det naturlig å se på hvem denne eleven er, gjennom selvoppfattelse og selv vurdering, men også hvordan de beskriver hverandre gjennom et "vi-perseptiv". Hvordan de er som gruppe. Ut fra dette utarbeidet jeg noen forskningsspørsmål som har fulgt arbeidet videre. De er:

- Hvordan oppleves innholdet i opplæringa?
- Hva er TAF-løpet?
- Hvordan er TAF-elevens selvoppfatning og selv vurdering?
- Hvordan oppleves kvalitet?
- Hvordan beskrives verdien av sluttkompetansen?

Thomas Nordahl (2002) bruker begrepet «rasjonelle handlinger» i forbindelse med å oppnå noe. I boka (2002) nevner han to veier (rasjonelle handlinger) mot et mål. Han sier den ene

veien er normstyrt og styres av sosiale normer og verdier. Den andre veien er nytteorientert og styres av ønsker og målorientering (Nordahl, 2002s. 29). Han sier videre at om en elev bevisst har en hensikt med handlingen sin, og i tillegg tror denne handlingen er den beste, så må handlingen betraktes som rasjonell og intensjonal.

Det kan være at mine elever kan forstås som både rasjonelle og intensjonale med en klar ønske- og målorientering. Det er også mulig de har en klar forståelse av konsekvensene av sine handlinger, og at et hvert valg er strukturert og nøye gjennomtenkt med tanke på målet. Men det kan også vise seg at de peker på faktorer som kan sies å være normstyrte. Nordahl mener også målene kan være kortsiktige (god karakter på ei prøve) eller langsiktig (komme inn på studium innen medisin), (Nordahl, 2002). Begge typer mål kan antakelig beskrives av mine intervjupersoner, og det kan også her vise seg at det ene er sterkere representert enn det andre.

For å nå sine mål beskrives det som viktig å oppleve og bli styrt av en motivasjon. Gunn Imsen (2005) snakker om indre og ytre motivasjon. Den indre som gjør handlingen meningsfylt og interessant og den ytre som er styrt av belønning som mål, for eksempel i form av gode karakterer, lønn eller yrke. (Imsen, 2005s. 382) En annen og kanskje mer utfyllende forklaring og bruk av begrepene finner vi i hos Skaalvik og Skaalvik (2005). De snakker om indre og ytre aspirasjon og knytter begrepene opp mot en videre begrepsforklaring enn Imsen sin. Indre aspirasjon kan forklares gjennom faktorer som tilknytning og personlig vekst, mens ytre aspirasjon kan knyttes opp berømmelse, økonomisk velstand og image (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Med disse begrepsforklaringene kan det antas at jeg har å gjøre med elever som oppgir begge typer motivasjon som likegyldige og styrende, og det kan muligens vise seg at den ene formen for motivasjon er mer framtrødende enn den andre.

Videre er jeg opptatt av innholdet i skolen og elevenes opplevelse og hva de legger i begrepet "innhold i skolen". Det snakkes om blant annet kvalitet, opplæring eller trivsel som aktuelle begreper når innholdet i skolen diskuteres. Begrepet "kvalitet" kan forstås på flere måter, men i skolesammenheng snakker vi gjerne om flere aspekter beskrevet mer utfyllende i Stortingsmelding nr 31, "Kvalitet i skolen" (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008). Noen av de positive aspektene er tilgang på lik opplæring gjennom fellesskoleprinsippet, godt rom for å

kreativitet og stor grad av trivsel. De bekymringsfulle sidene som er nevnt er blant annet at elevenes ferdigheter svekkes, kravet til kompetanse øker og behovet for ufaglært arbeidskraft er ventet å gå ned (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008, s.6).

Meldingen nevner flere viktige punkter når den beskriver hvordan skolene skal oppfylle sitt samfunnsmandat. Mandatet beskrives på følgende måte: "opplæringen skal gi alle barn og unge kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet" (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008s. 8). Her viser de til den generelle del av læreplanen.

Regjeringen har videre satt tre hovedmålsettinger for grunnopplæringen:

1. Alle elever som går ut av grunnskolen skal kunne mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv.
2. Alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller for arbeidslivet.
3. Alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring.

(St.meld nr 31 (2007-2008), 2008 s. 7)

Som vist over beskriver målsettingen inkludering, mestring og grunnleggende ferdigheter som hovedmålsettinger for opplæringen. Begreper som henger sammen med kvalitet, linkes mot indikatorer som trivsel, tilpassing og utfordringer (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008). De siste faktorene som meldingen mener har betydning for kvalitet, er prestasjon og kompetansenivå. Faktorer som også kan være viktige for å si noe om innholdet i skolen.

En bredere forståelse av begrepet kvalitet i skolen beskrives i NOU 2003:19 kapittel 7.

Opplæringsvirksomhet omfatter et bredt spekter av aktører som alle har oppfatninger av hva kvalitet er. Disse oppfatningene er ofte subjektive og avhengige av den enkeltes tilknytning til opplæringen, og kan være i konkurranse med hverandre.

Opplæringsvirksomhet er preget av politiske, ideologiske og verdimeslige ideer, noe som gjør at det som anses å være kvalitet for noen, ikke nødvendigvis er det for andre.

Samlet sett gjør dette det til en utfordring å definere kvalitet for opplæringsfeltet og finne et kvalitetsbegrep som flest mulig kan slutte seg til, som er operasjonaliserbart , og ikke er for statisk eller snevert (NOU 2003: 16, s. 64).

Kvalitet kan med andre ord synes å være et diffust begrep og noe det er vanskelig å måle. Lene Nyhus (2009) kommenterer overnevnte sitat med: "Kvalitet kan forstås som et begrep som må få sitt innhold bestemt i de situasjoner og sammenhenger der det anvendes" (Monsen, Bjørnsrud, Nyhus, & Aasland, 2009s. 59).

Jeg har her valgt å sette begrepet kvalitet i sammenheng med hvordan elevene beskriver innholdet i TAF-løpet.

Det kan være flere interessante sider å belyse med utgangspunkt i disse begrepene. Et TAF-løp i videregående skole kan sies å være et "eksklusivt" løp da det kun tilbys på et fåtall skoler. Det kan sies å være et løp for noen få elever da disse må inneha en kompetanse fra grunnskolen i form av minimumskaraktter og de må gjennom et intervju før opptak. I min begrunnelse for valg av tema har jeg skissert opp en del undringer rundt hvem denne såkalte TAF-eleven er. Når jeg her igjen nevner faktorer som kan beskrive et lite utvalg av elever i videregående opplæring, er også det en innfallsvinkel til en del av problemstillingen.

Videre har jeg tatt utgangspunkt i at TAF-løpet fortsatt tilbys med dispensasjon (Johansen & Rime, 2011), men det kan synes som at det er en politisk vilje til å drøfte og beholde løpet videre. Gjennom det såkalte Yrkesfagløftet nevnes TAF spesifikt; "Regjeringen ønsker å videreutvikle tilbudet til elever som vil kombinere fagbrev og studiekompetanse, for eksempel

tekniske allmennfag, med mål om at alle fylker skal tilby dette" (2013a s. 57). Det kan derfor være viktig å drøfte løpet med dette som utgangspunkt og med fokus på elevers mulige motivasjon og ønske for å velge dette løpet. Elevens opplevelse av innhold og tilretteleggelse opplæringen relatert til videre valg av høyere studier, er også relevant å drøfte.

Det er også viktig å drøfte TAF-løpet i yrkespedagogisk sammenheng. TAF-løpet kombinerer studiespesialisering med en yrkesfaglig utdanning, noe som man også kan se en tilnærming til gjennom andre forsøksordninger, som for eksempel i vekslingsmodellen. Videre ønsker jeg å belyse kombinasjonen av yrkesfag og studiespesialisering, og om løpet oppleves som helhetlig og logisk eller som motsetningsfylt. Olav Eikeland (2015) beskriver en oppfattelse av en "forskjell" av opplæringen gjennom "en "mesterlæretradisjon" på den ene siden og det som gjerne kalles en "skolastisk", "skolsk" eller "akademisk" læringstradisjon på den andre" (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015 s. 15). Han beskriver videre at denne forskjellen ligger i at yrkespedagogikken eller mesterlæretradisjonen tar seg av det spesielle og nisjepregede mens den allmenne eller akademiske siden tar seg av det generelle. Han mener dette antyder at yrkesfag er for noen få utvalgte mens studiespesialiserende i prinsippet er likt for alle og dermed noe "alle" trenger (Eikeland et al., 2015).

Det kan vise seg at TAF-løpet underbygger oppfatningen av to differensierte opplæringer, men det kan også være at dette løpet styrker en mulig opplevelse av sammenheng mellom den såkalte academia og mesterlæretradisjonen, og dermed kan vise seg å oppleves mer holistisk. Med en mulig styrket holistisk forståelse for betydningen av begge retninger innen videregående opplæring, vil det kanskje være med på å minske den påståtte tradisjonelle opplevelsen av splittelse av yrkesfag og studiespesialisering (Eikeland et al., 2015).

Med dette som utgangspunkt har jeg kommet fram til min problemstilling:

Hvordan forstår TAF-elever sin rolle som elev og kvaliteten på egen opplæring, sett i lys av den bransjen og videre studier eleven utdanner seg til?

1.3 Begrepsavklaring i problemstillingen

Jeg tatt utgangspunkt i de begrepene jeg ser på som viktige begreper for å belyse og avgrense problemstillingen min. Innholdet i skolen er ofte knyttet opp mot kvalitet, men også opplevelse av relevans. Elevenes egne meninger, opplevelser og selvoppfatning belyses, samt nytteverdien av opplæringa. I styringsdokumentene for opplæring, er skolens samfunnsmandat definert. Det er derfor også naturlig å definere dette mandatet nærmere og beskrive hva jeg legger i det.

1.3.1 Opplevelse og relevans

Verbet *opplevelse* vil kunne defineres ulikt i forskjellige settinger, men her har jeg tatt utgangspunkt i Bø og Helle (2008) som ser begrepet i en pedagogisk sammenheng, og forklarer det som et resultat av fysiologiske forandringer i sansingen eller organismen, slik at disse fornemmes og tolkes av individet selv. De kan uttrykkes gjennom holdninger, meninger og tanker (Bø & Helle, 2008).

Relevans brukt i opplæringssammenheng forklares av samme forfattere som det innhold som fremstår som meningsfylt for eleven (Bø & Helle, 2008). I boka (2008) forklares relevans sett i sammenheng med yrkesopplæring med: "opplæring som har nytteverdi både for den enkeltes utdanningsplaner og for det yrket og den bransjen eleven utdanner seg til" (Hansen, Hoel, & Haaland, 2015 s. 13).

St. meld. Nr. 20. (2012-2013), *På rett vei*, beskriver begrepet relevans knyttet opp mot videregående utdanning og kompetanse. Videregående opplæring skal være et godt grunnlag for livslang læring, det skal være fleksibilitet i utdanningsprogrammene og det skal gi relevant kompetanse (St.meld. nr 20 (2012-2013), 2013 s. 105). Under relevant kompetanse nevnes tre punkter som viktige for at opplæringen kan beskrives som relevant. De peker på at dimensjoneringen av videregående opplæring må være en balanse mellom elevenes ønsker og behovene i samfunnet, arbeidslivet og høyere utdanning. Videre skal fag- og yrkesopplæringen gi en kompetanse som er anerkjent i arbeidslivet og fullført og bestått fag- og yrkesopplæring samt oppnådd studiekompetanse, skal gi muligheter og et godt grunnlag for videre studier (St.meld. nr 20 (2012-2013), 2013).

Der jeg i min oppgave har stilt hypotetiske spørsmål til mine informanter, har jeg valgt å bruke begrepet *antatt relevans*. Dette fordi noen av deres antakelser er knyttet opp mot en tenkt situasjon og hva de tror vil bety noe for dem på et senere tidspunkt. Der jeg kun bruker begrepet *relevans*, er det i sammenhenger hvor elevene forteller om tidligere faktisk opplevde, og nåværende situasjoner. Her vil de ha en forstått holdning til informasjonen og det vil være naturlig å snakke om relevans. I oppgaven bruker jeg begrepet relevans med en generell betydning, men konkretiserer og spesifiserer antatt relevans der jeg mener det er riktig.

Jeg har valgt å bruke disse forklaringene som utgangspunkt for hva jeg har lagt i min forståelse av opplevelse og relevans sett i sammenheng, og sammenfatter dette til min tolkning av hva jeg har lagt i begrepene: Opplevelse av relevans vil i denne sammenheng kunne forstås som tolkninger, holdninger og meninger om nytteverdi av egen opplæring sett i lys av det yrket, den bransjen og videre studier eleven utdanner seg til.

1.3.2 Innhold, kvalitet og nytteverdi

Innhold i skolen har jeg begrenset til opplæring, kvalitet og selvoppfatning.

Begrepet opplæring brukes i Stortingsmelding 31 (2007-2008) når de beskriver skolens innhold når det gjelder elevens læring og utvikling. Den sier eksempelvis: "alle elever og lærlinger som er i stand til det, skal gjennomføre videregående opplæring med kompetansebevis som anerkjennes for videre studier eller i arbeidslivet" (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008 s. 13). Begrepet beskriver ikke, eller skiller undervisning og læring. Skaalvik og Skaalvik (2005) presiserer dette ved å understreke at: "elevens oppfattelse og forståelse trenger ikke å være identisk med de oppfatningene og den forståelsen læreren prøver å formidle" (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 20). De påstår Stortingsmeldingen gir en forenklet oppfatning av innholdet i skolen ved å bruke begrepet opplæring. Jeg har valgt å bruke begrepet fordi min undersøkelse ikke går i dybden på opplæringen, men ser på hvordan elevene opplever det konkrete innholdet og undervisningen.

Videre har jeg valgt å se på opplevd kvalitet på innholdet og opplæringen. Kvalitet i skolen er et vidt begrep som flere har forsøkt seg på å forklare. Det norske Kvalitetsutvalget beskriver i NOU 2003: 16, tre kvalitetsområder hvor man kan studere opplæringsvirksomheten. De snakker om strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (NOU 2003: 16).

Resultatkvalitet skal beskrive elevens læringsutbytte i form av kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Strukturkvalitet beskriver virksomhetens ytre forutsetninger og prosesskvalitet beskriver hvordan personalet utfører sitt arbeid og samspillet mellom barn og unge. Jeg vil her bruke resultatkvalitet som et utgangspunkt for forståelse av begrepet, primært gjennom mine informanternes opplevelse av læringsutbytte.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2005) har selvoppfatning sine røtter i en persons tidligere erfaringer og hvordan disse erfaringene er forstått og tolket. Videre sier de "Det er allikevel de subjektive oppfatningene personen har om seg selv som spiller en avgjørende rolle for vedkommendes følelser, motiver og atferd" (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 79).

Som forklart over, har jeg definert min forståelse av begrepet "Opplevelse av relevans" for videre forståelse av oppgaven. Der har jeg også brukt begrepet *nytteverdi*. Nytteverdien av egen opplæring vil kunne oppfattes ulikt og subjektivt, målstyrt og målbart. Thomas Nordahl (2002) sier:

Alle barn og unge forsøker å styre sitt eget liv og skape mening i tilværelsen. Dette innebærer at de ikke bare reproducerer skolens kunnskaper og oppfatninger. Det er elevene selv som lærer, de konstruerer selv sine kunnskaper, erfaringer og meninger (Nordahl, 2002 s. 25).

1.3.3 Skolens samfunnsmandat

Ved å søke mening i tilværelsen som grunnlag for opplevelse av relevans, kan det vise seg at eleven vil ha et større fokus på skolen som sosial arena. Nordahl hevder skolen er like mye en sosial arena som en undervisnings- og læringsarena. Imidlertid vil det være større sannsynlighet for at opplevelse av relevans er knyttet til innholdet av opplæringen i skolen, kontra opplæring i bedrift, og muligens opp mot ønske om høyere utdanning.

Relevans sett opp mot samfunnsnytte, er beskrevet i boka "Læring gjennom praksis" (2008). Der pekes det på tre perspektiver for å kunne se relevansen av opplæringen. Det første er elevenes eller lærlingens oppfatning av relevans for sitt yrkesfag. Videre er det knyttet til

bedriftens forventninger til elevens kompetanse og det siste er samfunnets behov for kompetanse (Nilsen & Sund, 2008).

I denne kontekst ser jeg på relevans sett opp mot samfunnsnytte, i hovedsak knyttet opp mot elevens/lærlingens oppfatning av antatt relevans for sitt yrkesfag, her barne- og ungdomsarbeiderfaget samt mot høyere utdanning, primært profesjonsutdanning.

1.4 Førforståelse

Siden 2012 har jeg vært lærer for TAF-helse-elever ved en videregående skole. Jeg er utdannet faglærer i ernæring, helse og miljøfag fra Stabekk høyskole i 1986. Etter den tid har jeg primært jobbet i ungdomsskolen, men det har også blitt 11 år til sammen i videregående skole. For å øke kompetansen min innen helse og oppvekstfaget, (som er mitt område), jobbet jeg i to år ved Akershus universitetssykehus innen akuttpsykiatri. I tillegg til undervisningsstillingen min er jeg fag- og elevutvikler og TAF-koordinator for helse og oppvekstfag. I tillegg har jeg halv stilling min utdannings- og yrkesrådgiver. Den siste funksjonen innebærer et ansvar for rekruttering. Vi deltar på åpen skole, informasjonskvelder på ungdomsskolene, infoteamdager og utprøvdager. Gjennom disse arrangementene kommer jeg i kontakt med potensielle søkere, og her møter jeg engasjerte, målbevisste og reflekterte ungdommer. De spør om profesjonsutdanninger, fagsammensetninger, jobbmuligheter og hvordan dette løpet kan hjelpe dem til og nå sitt spesielle mål. De forteller at de jobber hardt og vet hva som kreves for at de skal bli for eksempel lege.

Gjennom min førforståelse, som naturlig nok bærer preg av både et lærerperspektiv og rådgiverperspektiv, er jeg nysgjerrig på denne eleven. Som lærer innen yrkesfag er jeg også opptatt av innholdet og forståelsen av opplæring. Jeg er også svært interessert i å få vite mer om hvordan løpet og opplæringen oppleves, for å kunne formidle noe av dette til potensielle nye søkere. Det de unge spør en utdannings- og yrkesrådgiver om, er nettopp det. Hvordan er det å gå et slikt løp? Er det krevende?

Yrkesfag er på dagsordenen, men TAF-løpet er ikke spesielt omtalt. Det er derfor interessant å drøfte et opplæringsløp i videregående skole som kombinerer yrkesfag og studiespesialisering. Som nevnt er løpet lite beskrevet i Norge, og det er ikke mye forskning

på området. For å kunne beskrive og forstå sentrale sider av dette løpet, er det viktig å få et innblikk i TAF-elevens egen opplevelse av innhold i opplæringen og opplevelse av relevans.

I yrkesfaglige løp i videregående skole i dag er det også mye snakk om yrkesretting av fellesfagene. Fellesfaglærere og programfaglærere skal samarbeide i større grad for at fellesfagene skal oppleves relevante og nyttige for videre utdanning mot et fagbrev. Det snakkes mindre om å studierette yrkesfagene. Samtidig gis det mulighet for studiekompetanse i alle løp. TAF-løpet gir spesiell studiekompetanse samtidig som elevene må ha bestått fagprøve for å få vitnemål. Det er forventet at de tar høyere utdanning. TAF-elevene får med seg mye erfaring, fire års praksis i arbeidslivet og en avlagt fagprøve gir dem en unik kompetanse. De vil antakelig ha en mye større forståelse for praksisfeltet i for eksempel en pedagogisk utdanning enn studentene som kommer rett fra studiespesialisering. Det kan dermed sies at de har gått et studierettet løp i videregående skole.

Universitet og høyskoler etterspør studenter som er mer studieforberedt. De ønsker også studenter med god forståelse og innsikt i det fagfeltet de har valgt å utdanne seg innen. Samfunnet etterspør også kompetanse innen for eksempel helse- og omsorgsyrkene. Hvorfor er ikke da TAF-løpet mer anerkjent? Og hvorfor er ikke et fagbrev tellende for opptak til høyere utdanning? Dette er noe av mine hjertesaker. I denne oppgaven kommer jeg til å rette fokus mot andre vinklinger på løpet, men dette er med på å belyse min førforståelse innen feltet.

1.5 Oppgavens disposisjon

Oppgaven min er disponert med 7 hovedkapitler. Der det er hensiktsmessig, er det delt inn i underoverskrifter og i enkelte tilfeller deler jeg også disse inn med underoverskrifter. Det er kun i tilfeller der det er behov for å tydeliggjøre innholdet.

Det er viktig å starte med å beskrive feltet jeg skal forske i for at leseren skal kunne sette seg inn i hvilket fagområde jeg har beveget meg i. Feltbeskrivelse er også viktig for å kunne beskrive dette områdets særegenheter så tydelig som mulig. Hvordan dette skiller seg ut. Den er også viktig for å forstå utvalget og vinklingen på forskningsspørsmålene.

Feltbeskrivelsen er også med på å synliggjøre informantene. Gjennom å beskrive rammer, struktur og historikk gis det et innblikk i disses verden på et generelt grunnlag. Oppgaven videre vil beskrive det spesielle og individuelle, men med denne generelle kunnskapen som bakgrunn.

Feltbeskrivelsen er viktig for utvalget av forskningsspørsmål, men også for utformingen av problemstillingen. Det er innen dette området jeg beveger meg i, det er her jeg skal forske, det er her det opprinnelig startet en undring som har endt opp i denne oppgaven.

Feltbeskrivelsen gir dermed leseren et større innblikk i både forskerens og informantens verden og bakgrunn.

Videre har jeg litteratur og tidligere forskning. Det er som nevnt lite forskning på akkurat dette praksisfeltet i Norge, det ble derfor riktig å ta med innholdet fra noen styringsdokumenter i dette kapittelet. Innholdet i styringsdokumentene er naturlig med i drøftingen rundt elevenes opplevelse av kvalitet på egen opplæring. Det naturlig ligger i hvilke retningslinjer det jobbes etter i skolen og skolens samfunnsmandat.

Litteraturen videre er valgt ut fra forskningsspørsmålene og problemstilling. Det var riktig å ta med noe om hvordan selvpoppfatning kan beskrives, og hva som ligger i det. I mine informanters verden ville det også være naturlig å kunne beskrive ulike læringsteorier, her falt jeg ned på to sosiale læringsteorier som de mest aktuelle. I problemstillingen min undrer jeg meg også over elevens opplevelse av relevans mot sluttkompetanse og videre løp. Tematikken *akademia kontra mesterlære* ble derfor også et naturlig valg da disse går et delt løp.

Dette utvalget av litteratur og styringsdokumenter skal kunne drøfte mine funn på en god nok måte, og kunne være retningsgivende for å kunne dra konklusjoner.

Metodekapittelet beskriver mitt valg av metode, med begrunnelse for valg av metode, gjennomføring av undersøkelsene og hvordan jeg har bearbeidet data. Dette er et viktig kapittel for å kunne forstå måten jeg har jobbet på og mulige svakheter i presentasjon og analyse. Presentasjonen og forklaring av metode er en ydmyk måte å forklare egne valg, samt tolking av informasjon. Man skal ivareta egen forskerrolle og plikter i den forbindelse samtidig som man skal forsøke å få fram så mange nyanser som mulig for å belyse

problemstillingen. Dette kan fort gå ut over oppgavens validitet og reliabilitet. De etiske perspektivene ved forskerrollen er også viktige, og metodebeskrivelse er viktig for å belyse det.

Presentasjon av intervjuguide og spørreskjema gir også leseren en forståelse for hvordan spørsmålene er stilt. Det kan ha en betydning for hvordan de er tolket.

Presentasjon av data og analyse er tatt sammen. Det ble veldig riktig å kunne analysere funnene samtidig som de ble presentert. Det gir en mer helhetlig forståelse for funn og forskerens beskrivelse. Spørreskjema 1 er presentert som et supplement til intervjuet. Intervjugruppa besvarte spørreskjemaet rette etter intervjuet var ferdig, og det støtter opp under eller avkrefter tolkning av utsagn fra intervjuet. Spørreskjema 2 er presentert som egen undersøkelse med funn og analyse. Dette fordi denne undersøkelsen er gjennomført av flere informanter og på et annet tidspunkt.

Data og analyse er delt inn i underkapitler etter det som framsto som naturlig etter sortering av funn. Her har jeg ikke nødvendigvis konsekvent brukt forskningsspørsmålene, men delt det inn etter det jeg fant som hovedtema. Disse hovedområdene er definert etter hva informantene har lagt vekt på, men også med problemstillingen som utgangspunkt. Noen områder kan bevege seg i ytterkant av innholdet i problemstillingen, men de har fått relevans i drøftingen innen de konkrete områdene problemstillingen omfatter.

Drøftingen er imidlertid delt inn i underkapitler etter hovedområder i problemstillingen. Det er svært viktig å drøfte det jeg har spurt om i problemstillingen. Underkapitlene her er derfor mye mer konsentrerte mot spørsmålet samtidig som de favner analysen over. Alt er blitt mer spesifikt og konsentrert.

Avslutningsvis kommer konklusjon og veien videre. Drøftingen er oppsummert med en form for konklusjon. Det å få et innblikk i en annens verden, kan sjelden ende opp i noe konkluderende. Det kan derimot dras slutninger og antagelser om at det kan være slik. Disse slutningene kan igjen føre til nye undringer som igjen kan gjøre forskeren mer nysgjerrig på praksisfeltet. Slutningene kan også brukes til å påvirke praksisfeltet, og det har jeg satt ord på i siste del om veien videre.

2.0 Feltbeskrivelse.

Feltbeskrivelse er viktig for at forskeren i utgangspunktet forstår området han beveger seg inn i. Han må forstå rammene, forutsetningene, fagterminologien, bransjeegenhet, historikk, aktualiteter osv. Han må ha et dybdeinnblikk i området for å ha god nok forutsetning for å kunne jobbe med det.

Leseren må også få det samme innblikket som forskeren har, det er derfor viktig at feltbeskrivelsen er så nøyaktig som mulig. Opplagte områder for forskeren er ikke nødvendigvis det for leseren.

Videre er feltbeskrivelsen også svært viktig for å forstå informantene. Hvilken verden er det de beskriver? Samtidig er det også viktig for forskeren å huske praksisfeltbeskrivelsen da han analyserer og drøfter funn. Funn kan oppfattes med ulik relevans etter hvor godt kjennskap man har til praksisfeltet.

2.1 Historikk og utviklingen av TAF-modellen

Den første TAF-skolen var Knarvik videregående i Rogaland, etablert i 1992. I dag (2016) er det om lag 19 videregående skoler i Norge som tilbyr TAF-løpet. Alle har TAF-TIP mens TAF-helse finnes bare ved 6 skoler. Det er på Knarvik, på Raufoss, i Kristiansand, på Måløy, på Vinstra og på Fusa. I henhold til Yrkesfagløftet fra Regjeringen Solbergs satsningsområder fra 2013, er det et mål å opprette TAF-skoler i alle fylker. "Regjeringen vil videreutvikle tilbudet til elever som vil kombinere fagbrev og studiekompetanse, for eksempel tekniske allmennfag (TAF), med mål om at alle fylker skal tilby dette" (Regjeringen, 2013c).

Knarvik videregående skole utviklet en modell for TAF-løpet som har vært retningsgivende for skolene som har opprettet TAF-linjer i ettertid. Knarvik utarbeidet modellen sammen med lokale bedrifter som henvendte seg til skolen med et ønske om å samarbeide rundt utdanningen av høyt utdannede ingeniører med god praktisk erfaring og kunnskap. (Kommunal rapport, 2012) I følge samme artikkel overlevde TAF-modellen Reform 94 og K-06 på grunn av skolens innsats og sterke engasjement i å beholde løpet.

Modellen ble videreført gjennom gitt dispensasjon fra Kunnskapsdepartementet for å drive dette alternative løpet i videregående skole. (Johansen & Rime, 2011) Dispensasjon er nødvendig, ikke bare fordi løpet fraviker det ordinære fag- og timetilbudet i 2+2-løpet, men det fraviker også et ordinært studiespesialiseringsløp.

Kunnskapsdepartementet sendte ut et rundskriv til berørte parter med nye premisser for å kunne videreføre TAF-løpet i 2011. Det er disse premissene som følges av de ulike fylkeskommunene i dag. Skoleeiere må ivareta følgende retningslinjer for å kunne tilby TAF-løpet i sitt fylke:

- TAF-opplæringen skal være en lokalt utviklet 4-årig integrert videregående opplæring som fører fram til både full fagkompetanse og studiekompetanse.
- TAF defineres ikke som en del av den felles tilbudsstrukturen for videregående opplæring.
- Innen TAF skal fylkeskommunen selv ha ansvaret for den studieforberedende opplæringen, men kan godkjenne lærekontrakter der en større del av fagopplæringen enn det som følger av hovedmodellen, legges til bedriftene
- Et TAF-tilbud må bygge på og gjennomføres i et frivillig, men nært og forpliktende samarbeid mellom aktuell fylkeskommune og berørte bedrifter (Johansen & Rime, 2011).

Skolene som tilbyr modellen i dag jobber under denne dispensasjonen, og har utarbeidet lokale læreplaner med utgangspunkt i den første 2+2 modellen. (Knarvik-modellen).

Det finnes ulike prøvemodeller innen helse- og oppvekstfagene, og oppbygningen av noen av det som tilbys i dag vises i figuren under.

Helse- og oppvekstfag			
Vg1	Vg2	Vg3 eller læretid (2år)	Vg4
Helse- og oppvekstfag	Hudpleie Barne- og ungdomsarbeiderfag Helsearbeiderfag Helsearbeiderfag (vekslingsmodell komb.skole/læretid)	Hudpleier (skole) Barne- og ungdomsarbeiderfaget (læretid 2 år) Helsearbeider (læretid 2 år) Helsearbeiderfag (vekslingsmodell komb. skole/læretid 2 år)	
Helsearbeider med studiekompetanse (HASK)	Helsearbeider med studiekompetanse (HASK)	Helsearbeider med studiekompetanse (HASK)	
YSK/TAF med studiekompetanse (Komb. skole/læretid)	YSK/TAF med studiekompetanse (Komb. skole/læretid)	YSK/TAF med studiekompetanse (Komb. skole/læretid)	YSK/TAF med studiekompetanse (Komb. skole/læretid)

Figur 1: Oppbygning av ulike modeller innen helse- og oppvekstfag. (Gjøvik videregående skole og Raufoss videregående skole)

Sammenlignet med den såkalte vekslingsmodellen, den ordinære 2+2 modellen og det 3-årige løpet, er hovedforskjellen at TAF-modellen gir en fullgått opplæringstid med avlagt fagprøve, samt oppnåelse av spesiell studiekompetanse med fordypning i realfagene over fire år.

TAF-løpet åpner for, og noe av hensikten med løpet er spesiell studiekompetanse. Bedriftene som i sin tid inngikk samarbeid med Knarvik vgs, hadde som mål å rekruttere dyktige fagarbeidere med studiekompetanse som åpnet for høyere tekniske studier.

Når TAF-løpet har åpnet for flere studieretninger utover TIP, er det fortsatt en hovedsak ved løpet at man skal ha realfagsfordypning, men skolene kan med godkjent lokal opplæringsplan, tilby for eksempel P-matte, noe som ikke kvalifiserer til fordypning innen matte. Innen helsefagene rekrutterer TAF-løpet hovedsakelig til høyere helsefaglig og pedagogisk utdanning. Til spesialløp innen helse- og veterinærfag, eksempelvis lege, bioingeniør og veterinær, kreves det realfagspoeng fra matematikk S1 og S2, fysikk1, kjemi1 og kjemi2. (Forskrift om opptak høyere utdanning, 2007).

Barnehagelærer- og sykepleierutdanning krever ikke spesiell studiekompetanse. For opptak til disse studiene kreves generell studiekompetanse og vitnemål fra 3-årig videregående skole. Dette oppnår en TAF-elev, og en som ønsker denne typen profesjonsstudier *kan* velge bort enkelte realfag tredje og fjerde året. Det er imidlertid viktig å være helt sikker på at man ikke velger bort muligheter, og det er også opp til hver enkelt skole om det kan løses timeplanmessig. Det kreves ekstra ressurser for å kunne gi en allerede liten gruppe flere

valgmuligheter når det gjelder fag. Skal imidlertid eleven klare å få et vitnemål som inkluderer alle tre fellesfagene som trengs for å studere medisin, må eleven (og ikke minst skolen) se muligheter i hvordan det kan ordnes. Det er ikke nok undervisningstimer på henholdsvis 3 skoledager (Vg3) og 2 skoledager (Vg4). Lokale løsninger tilbys, blant annet å følge kveldsundervisning. Språkfag er utelatt fra TAF-løpet, og det er viktig at eleven er innforstått med dette både på grunn av at språkfag gir et halvt tilleggspoeng, samt at opplæringen innen språk ikke fortsetter i videregående skole ved valg av dette løpet. (Raufoss videregående skole)

Til sammenligning er vekslingsmodellen ment som en fleksibel ordning hvor det åpnes for et tettere samarbeid mellom skole og bedrift. Her kan eksempelvis fag- og timefordeling være Vg1 vanlig skole med programfag helse og oppvekst. Andre året er eleven to dager på skolen og tre dager i lære. Elevene følger for eksempel Vg2 helsefagarbeider og er tre dager på et sykehjem. Vg3 og Vg4 en dag på skolen og fire dager i lære. Lærlingekontrakt inngås fra og med Vg2. (www.gjovik.vgs.no) I dette løpet får elevene fullgått Vg2 pluss fagbrev, men mangler studiekompetanse. Ønsker de det, må de eventuelt ta påbygg eller fag som privatist. Den ordinære 2+2 modellen er Vg1 og Vg2 i skole med inngåelse av lærekontrakt gjennom eget initiativ og ønske om fagbrev fra tredje året av den enkelte. Skolen følger ikke opp elevene videre etter Vg2, her kommer de lokale opplæringskontorene inn som faglig leder og følger opp sine læringer, bedrifter og veiledere.

Det er også tilbud om et 3-årig opplæringstilbud med studiekompetanse innen yrkesfag. Fag- og timefordeling kan eksempelvis gjøres på følgende måte: Vg1 er som et ordinært løp innen helse og oppvekstfag og på Vg2 kan elevene følge barne- og ungdomsarbeiderfaget. Vg1 er tilnærmet lik ordinært Vg1, men med mer norsk for å fordele norskfaget jevnere over tre år. På Vg2 tilbys noe mindre programfag og noe mer fellesfag enn ordinært Vg2, og på Vg3 gis resten av fellesfagene og programfagene. Elevene har PTF henholdsvis 4,5 og 6 timer i uka. Etter tre år har elevene generell studiekompetanse og er godt forberedt til for eksempel studier innen barnehagelærer, sykepleier. (2015)

TAF-modellen er den eneste modellen i videregående løp i dag som tilbyr både realfagsfordypning og fagbrev som et helt, sammensatt løp. Det er en ganske ny modell som så dagens lys i 1992, men det har blitt gitt ny dispensasjon for å fortsette løpet etter dette og flere skoler har kommet til som TAF-skoler. Hovedhensikten med løpet er en kombinert

kompetanse, med et fagbrev og praktisk kunnskap og innsikt i bunn med høyere studier som hovedmålsetting. Dette for å sikre høy kompetanse i lokale bedrifter, samt ivareta de elevene som faktisk ønsker denne kompetansen. Utgangspunktet for modellen kan også sies å være distriktpolitisk, da det er skoler i distrikter i samarbeid med det lokale næringsliv som har igangsatt dette tilbudet.

2.2 Innholdet i TAF-helsemodellen.

Modellen er som vist i figur 1 et løp som er bygd opp over 4 år. Figur 2 viser en skissert oppstilling av hvordan uka inndeles i veksling mellom skole og bedrift. Den viser også hvilken status elevene har gjennom løpet. Status som elev/lærling vil også kunne ha en betydning for drøfting av funn. Status ha betydning for eventuelle endring av syn på egen opplæring. Jeg skal her også vise mer om hvordan det konkrete innholdet er, noe som også er viktig for å forstå informantenes hverdag og verden. Figur 3 viser lønnsfordeling. Den type ytre aspirasjon vil også kunne ha en virkning og betydning for å drøfte problemstillingen.

Skoleår	Skole	Bedrift	Status
Vg1	3 dager	2 dager	Elev og ansatt
Vg2	3 dager	2 dager	Elev og ansatt
Vg3	3 dager	2 dager	Elev og lærling
Vg4	2 dager	3 dager	Elev og lærling

Figur 2. Fordeling opplæring skole og bedrift samt status. (Raufoss videregående skole).

Yrkes- og studiekompetanse gis over fire år, og det undervises i programfag og fellesfag parallelt med at eleven er lærling. Rent praktisk løses det ved at eleven er på skolen tre dager i uka og i bedrift to dager i uka de tre første åra. Det siste året er eleven i bedriften tre dager i uka og på skolen to dager i uka. I tillegg følger eleven et vanlig ferieår med totalt fem ukers ferie. Ergo jobber eleven i skolens høstferie samt vinterferie og i jula og påsken. Dette er

nødvendig for å oppnå nok læretid i bedrift. En TAF-elev har status som elev de to første åra og lærling de to siste. Skole, bedrift og elev skriver en intensjonskontrakt ved skolestart og eleven skriver lærlingekontrakt med bedriften på slutten av andre skoleår. Som lærling har eleven skiftet status. Nå tar bedriften over det formelle ansvaret for fagopplæringen og får også lærlingetilskuddet utbetalt. De to første åra har skolen stykkpris pr elev fra skoleeier. Skolen følger opp eleven ute i bedrift de to første åra, og opplæringskontoret tar over ansvaret de to siste. Skolen har ansvaret for opplæringen innen programfag og studiespesialiserende fag alle fire åra. Skolen er også ansvarlig for å kunne legge mest mulig til rette for at elevene får de kombinasjonene de ønsker innen realfag (Raufoss videregående skole).

Bedriften på sin side er ansvarlig for å gi den opplæringen som kreves for å kunne avlegge en fagprøve. De følger opplæringsmålene i Vg3 barne- og ungdomsarbeiderfaget med lokale tilpasninger. (Vedlegg 5)

Økonomi er ofte et avgjørende spørsmål for om skolene starter opp med løpet og bedriften tar TAF-lærling. Skolen får som sagt stykkpris for eleven kun de to første åra, og bedriften får lærlingestøtte de to siste åra. Det gjør TAF-elever dyre for den enkelte skole. Ofte er det mindre grupper med elever, og da eleven skal ha lønn allerede fra første året, får begge parter utgifter det må tas høyde for.

Skoleeier setter rammene for antall elever gjennom dimensjoneringstallet hvert år, mens antall TAF-plasser som tilbys ved den enkelte skole er avhengig av antall lokale bedrifter som til enhver tid ønsker og har mulighet til å samarbeide om opplæringen. Til syvende og sist er det også avhengig av å ha en kompetent søkermasse til tilbudet. Skolens rekrutteringsarbeid er viktig for å opprettholde søkertallet.

En TAF-elev har lærlingelønna fordelt over alle fire åra, intensjonsbedriften må derfor lønne eleven allerede fra dag en selv om lærlingetilskuddet ikke utløses før det tredje året. Lønna er tariffbestemt og tilsvarer en prosentvis del av timelønna med utgangspunkt i årslønna til en nyutdannet fagarbeider. Her innen barne- og ungdomsarbeiderfaget.

TAF - avlønning

	1.halvår	2.halvår	3.halvår	4.halvår	5.halvår	6.halvår	7.halvår	8.halvår
prosentsats	30,00 %	30,00 %	30,00 %	30,00 %	30,00 %	40,00 %	50,00 %	80,00 %
uketimer	15	15	15	15	15	15	37,5	37,5

Figur 3: Taf-avlønning. (Raufoss videregående skole)

Status og økonomi kan være essensielle faktorer for både hvem som søker løpet og hvilke bedrifter som ønsker å samarbeide med skolene om løpet. Gjennom en endring av status og øking av lønna, kan det være at elevene opplever en styrking av selvværd enn andre elever. De blir mer verdt gjennom å være større verdiskapere, men også gjennom å oppnå en annen status som lærling. Det er også mulig de opplever en større progresjon i opplæringa gjennom å veksle mellom ulike praksisarenaer.

Bedriftene på sin side kan se på det å inngå en intensjonsavtale om en TAF-elev, som belastende da de ikke får lærlingetilskudd før tredje året. Samtidig kan det tette samarbeidet om opplæringen med skolene, oppleves som en styrke. I denne oppgaven er det imidlertid ikke sett på bedriftenes opplevelser.

2.3 Kompetanse etter TAF-løpet

Etter videregående skole har disse elevene flere muligheter. De er faglærte og har et fagbrev som sier noe om hva de kan. Det kan de bruke til å få seg en jobb innen bransjen eller som dokumentasjon for yrkeskompetanse ved en senere anledning. Videre har de en generell studiekompetanse som gir dem mulighet til høyere utdanning. De har også muligheten til oppnå spesiell studiekompetanse med fordypning innen realfag. Med denne kompetansen kan de søke seg inn mot spesielle løp som krever dette.

TAF-løpet fører primært til spesiell studiekompetanse. Spesiell studiekompetanse gir adgang til å søke på enkelte høyere studier med spesielle opptakskrav. Eksempelvis medisin, odontologi, ernæring, bioingeniør og farmasi. (Forskrift om opptak høyere utdanning, 2007)

Gjennom ikke å velge fordypning i realfag, noe som er mulig i TAF-helse-løpet, vil elevene oppnå generell studiekompetanse. Det vil gi elevene den kompetansen en elev har ved å fullføre og bestå et tre-årig løp i videregående skole.

I tillegg til studiekompetanse vil en TAF-elev også ha en dokumentert yrkeskompetanse i form av et fagbrev. De elevene jeg skriver om har valgt et spesifikt løp med kun ett valg av oppnådd yrkeskompetanse i form av fagbrev, nemlig barne- og ungdomsarbeiderfaget.

Yrkeskompetansen oppnås gjennom løpet over fire år, som ordinærelever, men det spesielle ved TAF/YSK-løpet er at i tillegg til å kunne oppnå spesiell studiekompetanse med blant annet matematikk R1, fysikk 1 og kjemi 1+2 har de også oppnådd yrkeskompetanse gjennom å ha fulgt programfagundervisning i skolen på vg1 og vg2 og avlagt fagprøve ved avslutning av vg4. Dette gjør de gjennom parallelt å ha opplæring i skole og bedrift. For å oppnå samme kompetanse gjennom et ordinært løp, måtte de ha tatt vg1 og vg 2 med påbygg, hatt to års læretid i bedrift samt antakelig tatt enkelte realfag som privatist enten i løpet av et ekstra år eller på kveldstid. TAF/YSK-modellen kan derfor beskrives som et krevende løp som forutsetter elever som er villig til jobbe mye og intensivt for å klare å gjennomføre løpet med bestått i alle skolefag og bestått fagprøve.

Innholdet av opplæringen styres av gjeldende læreplaner. Opplæringen i bedrift styres av Læreplan for barne- og ungdomsarbeiderfaget opplæring i bedrift (Læreplan vg3, 2008). Den er overordnet styrende for innholdet i opplæringen, men det foreligger lokale læreplaner som brukes i den enkelte bedrift. Den lokale læreplanen kan være fylkeskommunal, kommunal eller i visse tilfeller også lokalt utarbeidet ved den enkelte lærebedrift. Ved opplæringen av TAF-elevne som er informanter i denne oppgaven, brukes det en lokalt tilpasset fylkeskommunal læreplan (vedlegg 5) i tillegg til den styrende fra UDIR. Den lokalt tilpassede læreplanen er videre tilpasset den ulike bedriftens periodeplaner og årsplaner.

Etter gjennomført TAF-løp innehar derfor elevene en svært god kompetanse. Denne kompetansen kan sees på som nytteverdi gjennom yrkeskompetansen, men også med stor verdi mot høyere utdanning og profesjonsstudier. Den kan også ha en kombinert nytteverdi da erfaring fra praksisfeltet kan være god å ha som student.

3.0 Teori

«Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det»

-Aristoteles.

Det finnes lite eller ikke noe forskning rundt TAF-løpet og elevene, så det har vært en utfordring å finne noe jeg kunne basere meg på. Desto mer interessant kan det da være å finne ut noe selv.

Jeg har valgt å innlede min teoretiske tilnærming rundt hvordan man har definert kvalitet i opplæringa. Dette primært fordi jeg har et ønske om å finne ut noe om hvordan TAF-elevene tenker rundt sin opplevelse av kvalitet, herunder også tenkt antatt relevans. Det har derfor vært riktig for meg å ta med innhold fra styringsdokumenter om hvordan kvalitet defineres og til dels måles, og hvilke intensjoner det gis fra myndighetene for å kunne kalle noe kvalitet i opplæringen.

Den pedagogiske tilnærmingen har jeg gjort ved å velge Bandura (1995) og hans sosiale læringsteori. Det har jeg valgt ut fra å kunne belyse hvordan antatt sterke elever opplever tilretteleggelse i en liten gruppe. Elevene kan oppleve å ha en påvirkning på hverandre, positiv eller negativ, i forhold til innholdet og kvaliteten i opplæringen.

Jeg valgte også Wenger (20014) sin teori om praksisfelleskap, da det naturlig også kan belyse problemstillingen. Opplevs et praksisfelleskap og eventuelt hvilken betydning kan det ha? Selvoppfatning og selv vurdering kan også ha noe å si i forhold til de overnevnte områder. Det kan ha stor betydning for oppfatning av læringsmiljøet i ei gruppe og også hvordan et praksisfelleskap kan oppleves. Derfor ble Skaalvik og Skaalvik (2005) et naturlig valg å ta med.

Det kan virke som det er en avstand mellom "mesterlæretradisjon" og "akademia". Denne avstanden kan ligge i læringsprinsippene med en mester og hans lærling som arbeider gjennom et praksisfelleskap og dialog, kontra en forskningsbasert, allmenn utdanning uten nødvendigvis opplæring innen et bestemt fag. Eikeland (2015) påpeker imidlertid at yrkesfagene sett gjennom det historiske aspektet også bærer med seg det allmenne og universelle.

Gjennom å skulle drøfte forståelser rundt et dobbelt løp, er det naturlig å se på tradisjonelle oppfatninger av opplæringen, og sette det inn i perspektiv gjennom en beskrivelse av hvordan dagens elever opplever sitt løp.

3.1 Styringsdokumenter og måling av kvalitet i skolen

Jeg har valgt å ta med innholdet fra noen styringsdokumenter i teoridelen, da jeg ser på det som relevant opp mot tilretteleggelse, innhold og kvalitet i opplæringen. Det er disse dokumentene som definerer skolens mandat og beskriver hva som legges i disse begrepene når de blir brukt i skolesammenheng. Det beskrives også hvordan disse skal oppnås, og det er noe av det jeg ønsker å finne svar på i min oppgave. Opplever mine informanter et tilrettelagt løp? Hvordan beskriver de kvalitet? Er de på linje med det som er innholdet i styringsdokumentene?

Som tidligere nevnt omtales kvalitetsbegrepet innen opplæring i norsk skole i Stortingsmelding nr 31, 2007-2008. Her beskrives hvilken kompetanse elever skal inneha etter grunnopplæring og videregående opplæring. Eleven skal blant annet være skikket for videre utdanning og yrkeslivet, og de skal ha opplevd mestring og trivsel (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008).

Kvalitetsbegrepet defineres også videre i Stortingsmelding 20, 2013, På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen (St.meld. nr 20 (2012-2013), 2013). Denne meldingen har i hovedsak tre hovedområder som er drøftet. Det er: En inkluderende fellesskole, grunnopplæring for framtidens samfunn og fleksibilitet og relevans i videregående opplæring.

Den inkluderende fellesskole er et mål hvor det fokuseres på en fellesskole som skal gi alle like rammer for opplæring uavhengig av bakgrunn. utfordringer som nevnes er flere privatskoler, økt differensiering og økt mangfold gjennom flere minoritetsspråklige elever. Regjeringen konkluderer dette punktet med økt inkludering som igjen skal føre til økende kvalitet på fellesskolen. Et konkret tiltak som nevnes er å videreføre kompetanse- og utviklingstiltak for skoler og skoleeiere for å sikre god kvalitet på opplæringen over hele landet.

Med fokus på grunnopplæring for framtidens samfunn, peker meldingen på at vi utdanner for framtiden og til jobber som kanskje ikke finnes i dag. Det er viktig med sterkt fokus på faglig kompetanse for framtiden, for eksempel innen digital kunnskap. I tillegg nevnes det faktorer som sosial kompetanse, evne til innovasjon og kreativitet, kunnskap om forskjellige kulturer og språk som betydningsfull kompetanse. Regjeringen vil blant annet styrke skolens realfaglige, naturvitenskapelige og teknologiske kompetanse og øke rekrutteringen til disse fagområdene.

Med relevant videregående opplæring understrekes det at det ikke bare er viktig for den enkelte, men også for arbeidslivet som til enhver tid trenger relevant fagkompetanse. Som nevnt tidligere ser de for seg at samfunnet er i endring, og det nevnes spesifikt enkelte fagutdanninger det kommer til å være behov for. Det er sivilingeniører, andre ingeniører og andre realister, sykepleiere, lærere, barnehagelærere og personer med fagutdanning innen blant annet bygg og anlegg og helse og omsorg (St.meld. nr 20 (2012-2013), 2013).

Begrepet "kvalitet i skole" har forsterket seg i skoledebatten gjennom økende fokus på analyser, tester og undersøkelser om innholdet i skolen, blant annet gjennom innføring av PISA-undersøkelser. PISA-undersøkelsen ble for første gang publisert av OECD i 2001 og Europa ble introdusert for tall fra skolen som kunne tyde på for dårlig kvalitet på opplæringen (Reinertsen, 2010).

PISA-undersøkelsen gjennomføres av OECD hvert tredje år. Hvert år testes 15-åringene i matematikk, naturfag og lesing med hovedfokus på hvert av områdene hver sin gang. Elevene svarer på oppgaver innen fagområdene og må i tillegg svare på et spørreskjema om kjønn, alder, motivasjon, sosiokulturelle forhold osv. Skolelederne svarer også på en undersøkelse samtidig om rammer ved skolene, blant annet størrelse, antall lærere med utdanning og kjønnsfordeling (OECD, 2015).

Da de første resultatene ble publisert i Norge i 2001, forårsaket det et sterkt fokus på den norske skolen og innholdet i skolen. Tallene viste at Norge ikke var best i klassen og debatten var foranledningen til innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Det skulle være mer fokus på fag og innholdet i fagene. "Prinsippet for opplæringa" som sammenfatter og utdyper opplæringslova og kunnskapsløftet med forskrifter, innledes blant annet med en setning om

kvalitet "prinsipp for opplæringa skal være ein del av grunnlaget for å utvikle kvaliteten i grunnopplæringa vidare og for systematisk vurdering av skole og lærebedrift" (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Prinsippene for utdanningen oppsummeres vidare i det som ble kalt «Læringsplakaten». I tilfeldig rekkefølge og i utvalg er noen av prinsippene disse: Skolen og lærebedriften skal stimulere til lærelyst, gi alle elever og lærlinger like gode forutsetninger for å utvikle evner og talent, personlig utvikling og egen identitet skal styrkes gjennom opplæringen og bedrifter, foresatte, lokalmiljø og skole skal samarbeide på en meningsfylt måte.

Det nye i Kunnskapsløftet var de fem hovedfokusområdene som skulle inn i alle fag og være grunnleggende. De ble omtalt som viktige forutsetninger for vidare læring. De grunnleggende ferdighetene er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy*. Disse ferdighetene er implementert inn i alle læreplaner for alle trinn (det 13-årige løpet) (Kunnskapsløftet, 2006). Disse ferdighetene kan linkes direkte opp mot PISA og variabler som blir målt i testfagene.

Andre undersøkelser som blir brukt for å belyse kvaliteten på dagens skole er blant annet Elevundersøkelsen. UDIR omtaler undersøkelsen som en «brukerundersøkelse for at elever, lærere og foreldre skal få sin mening om læring og trivsel på skolen». Undersøkelsen skal kunne fortelle om det er et godt læringsmiljø ved den enkelte skole. Temaer elever blir spurt om er motivasjon, arbeidsforhold, læring, trivsel, støtte fra lærer og medvirkning for å nevne noen. Elevundersøkelsen ble lansert i 2001 men ble revidert i henhold til K-06 og gjennomføres i 7-trinn, 10-trinn og på Vg1 i videregående skole. Resultatene brukes av skoler, skoleeiere og statlig utdanningsadministrasjon for å vurdere læringsmiljøet. (SNL) Som tidligere nevnt omfattes trivsel og læringsmiljø under betegnelse på kvalitet i skole i stortingsmelding nr 31, Kvalitet i skolen. I tillegg til de grunnleggende ferdighetene skal elevene ha opplevd mestring og inkludering og oppnådd kompetansebevis for vidare utdanning (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008). Alle disse faktorene er målbare og belyses gjennom blant annet PISA og Elevundersøkelsen eller gjennom statistikk fra fylkene om graden av gjennomført og bestått videregående opplæring for hvert år. Formidling til lærefag blir også tallfestet samt frafall, avsluttet løp eller antall repetisjonselever. Disse tallene er også med på å gi et syn på kvaliteten da den også måles opp mot gjennomføring av videregående løp.

Lene Nyhus (2009) drøfter kvalitetsbegrepet som omtales i stortingsmelding nr 31 i boka "Kvalitet i skolen" (2009). Hun etterlyser blant annet det refleksive rundt begrepet og påstår at oppfatningen av begrepet kvalitet kan være subjektive og avhengige av den enkeltes tilknytning til opplæringen. Videre sier hun det derfor ikke er mulig å operere med en felles generell forståelse av hva som er kvalitet i skolen, i og med så mange subjektive oppfatninger om kvalitet og at begrepet er så vidt, er det vanskelig å finne en felles forståelse for begrepet (Monsen et al., 2009 s.69).

Oppsummert kan det sies at de overnevnte stortingsmeldinger, lovverk, læreplaner og Læringsplakaten er styringsdokumenter som skal beskrive relevans knyttet opp mot kvalitet på innholdet i skolen. Denne kvaliteten undersøkes gjennom ulike elev- og skoleundersøkelser med fokus og innhold gitt gjennom de til enhver tid gjeldende styringsdokumenter. Samtidig er fokuset mot framtidens ønskede kompetanse knyttet opp mot styrking av realfag og utdanninger som aspirerer mot pedagogiske og helsefaglige profesjonsutdanninger. Noe TAF-løpet innen helse- og oppvekstfag absolutt favner.

3.2 Elevers selvoppfatning og selv vurdering

En del av min problemstilling omfatter elevenes forståelse av sin rolle som elev. For å kunne drøfte denne forståelsen, er det viktig å ta utgangspunkt i hva som legges i selv vurdering og selvoppfatning. Hvem er jeg og hvordan forstår jeg meg? Denne selvoppfatningen er videre viktig for å kunne drøfte den enkeltes rolle og påvirkning i TAF-gruppa. Disse to konkrete begrepene er også sentrale når det drøftes elevenes eventuelle endring gjennom løpet. Endrer de synet på hvem de er, utvikles det en annen identitet?

"Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som er person har om seg selv" (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 82). Forfatterne påstår videre at begrepet best kan forstås hvis en ser på de ulike aspekter en person har. Han kan ha ulike oppfatninger om seg selv sett i hvilken setting han oppleves i. Han kan oppfatte seg selv opp mot prestasjoner, utseende eller som aktør i en gruppe. Videre sier de summen av ulike

selvoppfatninger ender opp i en verdsetting av seg selv; Selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

De nevner fem dimensjoner for selvoppfatning. Fysisk, sosial, intellektuell og akademisk, emosjonell og moralsk og atferdsmessig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 83). Selvoppfatning kan også være spesifikk eller generell. Den spesifikke kan beskrives som en elev opplever seg selv som flink eller dårlig i matematikk, mens den generelle bygger på selvoppfatning om å være flink eller dårlig på skolen. I denne settingen kommer jeg til å ha fokus på en generell, intellektuell og akademisk selvoppfatning.

Skaalvik & Skaalvik (2005) snakker videre om begrepet "selvvurdering" som en selvoppfatning knyttet opp mot prestasjoner og forventning om prestasjoner. De sier generell akademisk selvvurdering betegnes gjennom en elevs vurdering av å være flink eller svak i alle skolefag, både praktiske og teoretiske fag. Til grunn for selvvurderingen innen de ulike fagområdene, ligger det vurderinger av egen atferd i spesifikke situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 93).

Gjennom å drøfte den generelle, intellektuelle og akademiske selvoppfatningen, vil jeg kunne besvare mye rundt elevenes forståelse av egen rolle som elev. Jeg vil også kunne drøfte funn rundt opplevelse av innhold og kvalitet gjennom å se på selvoppfatning. Selvvurdering vil også kunne beskrive den samme rollen, men gi et større innblikk i forståelsen for betydningen av gruppa. Er den enkelte bidragsyter og støtter andre? Selvvurdering vil også kunne gi en forståelse av opplæringa både i skole og i bedrift. Hvordan oppleves kvaliteten på opplæringa i skole kontra bedrift, og klarer de å se nytteverdien av begge. Beskrivelse av selvoppfatning vil også gi en dypere forståelse for individet. Den forståelsen vil kunne gi meg som forsker et større grunnlag for analysen. Enkeltutsagn rundt selvoppfatning vil kunne støtte opp under antatte slutninger.

3.3 Albert Bandura (1995) og hans sosiale læringsteori

Bandura er en som har lansert en sosial læringsteori, og hans tanker om hvor viktig det er å se andre lykkes for selv å lykkes, er hovedgrunnen til at jeg valgte han. Det oppleves som meget relevant for drøfting av problemstilling og å belyse mine informanternes innspill og opplevelser.

Albert Bandura (1995) har lansert begrepet "self-efficacy" og snakker om menneskers behov for å utøve kontroll over hendelser som påvirker den enkeltes liv. Han mener det å få en viss kontroll over livshendelser gir en bedre mulighet til å planlegge langsiktig og styrker sjansene til å nå de målene en har satt seg (Bandura, 1995). Han mener videre de som har utviklet "self-efficacy" og dermed en form for kompetanse til å være herre over eget liv, vil kunne kjenne seg vellykket og oppleve mestring. I boka "Skolen for barnas beste" forklarer forfatteren Edvard Befring (2004) Banduras teori, og prosessen den enkelte angivelig gjennomgår for å oppnå "self-efficacy". Det er fire kompetanseområder den enkelte må mestre. Eleven må først oppleve mestring, det bygger opp en livskontroll gjennom å oppleve å lykkes. Videre er sosiale modeller viktig. Gjennom å se andre i samme situasjon lykkes, økes sjansen for selv å lykkes og samtidig styrker det den enkeltes ønske om å lykkes. Motivering er nevnt som nummer tre. Pågående motivering og oppmuntring bygger opp tiltro til egne ressurser og opplevelse av suksess i form av personlig framgang. Det siste punktet er positiv tolkning av stress. Befring sier det det essensielle er å tenke positivt rundt stress og spenninger. Disse følelsene bør brukes som en energiressurs (Befring, 2004).

Banduras teori er oversatt til "sosial læringsteori" på norsk (Svartdal, 2012). Forfatteren forklarer her begrepet med "betydningen av personens tro på egen mestringsevne". I noen sammenhenger omtales begrepet også som "sosial-kognitiv læringsteori" da Bandura peker på en klar sammenheng mellom egne tanker og det å tro på seg selv, kombinert med påvirkning fra omverdenen, som avgjørende for egen framgang og mestring.

Elevers selvoppfatning kan dermed beskrives gjennom deres vurdering til å være flink eller svak i skolefag, samt vurdering av egen adferd i spesifikke situasjoner. Videre påstås det at kontroll over hendelser i eget liv, gir den enkelte en kompetanse til mestre eget liv og styrker dermed den enkeltes muligheter til å lykkes med å nå de målene han har satt seg.

Når elevene i min oppgave blir bedt om å beskrive sine opplevelser for så å definere en rolle, vil Banduras teori være sentral i drøftingen. For å forstå den enkeltes syn på sin rolle og hvordan hun opplever praksisfellesskapet i gruppa, vil forståelsen som ligger til grunn for denne teorien være relevant.

3.4 Akademia kontra mesterlæretradisjon

I en oppgave innen yrkespedagogikk, er det naturlig å drøfte yrkesfagets rolle. Det gjør jeg gjennom både å se på innholdet i opplæringa og elevenes opplevelse av relevans, men ikke minst gjennom å beskrive et dobbelt løp hvor det både oppnås yrkeskompetanse og studiekompetanse. Opplever disse elevene en avstand eller ser de på løpet som helhetlig?

Som tidligere beskrevet opparbeider TAF-elever seg både en yrkeskompetanse gjennom fagbrev og en spesiell studiekompetanse med fordypning i realfag. Tradisjonelt har ikke en slik dobbeltkompetanse vært oppfattet som enhetlig og kompatibel. Olav Eikeland (2015) sier yrkespedagogikken framstår som "ikke-allmenn" i den antakelse at det finnes "allmennpedagogikk" (Eikeland et al., 2015 s. 14). Han forklarer videre at forskjellen i norsk videregående skole bygger på en oppfattelse av yrkesfag som spesielle og særegne og fellesfagene som allmenne og studieforbereidende. Videre forklarer han den angivelige forskjellen i motsetning mellom en "mesterlæretradisjon" på den ene siden og det som kalles "skolsk" eller "akademisk" læringstradisjon på den andre siden (Eikeland et al., 2015 s. 15). Eikeland påpeker videre misforståelsen i oppfattelsen av avstand mellom begrepene. Han begrunner det med opprettelsen av universiteter gjennom et felleskap av mestere, og begrepet universitas var en fellesbetegnelse på laug- og yrkesfellesskap på flere områder. Grunnen til at det i dag er en avstand mellom begrepene, ligger i utviklingen av forskningsbaserte fag som astronomi og fysikk.

Han forklarer videre begrepet "mesterlære" som "læring under veiledning i praksissammenhenger" (Eikeland et al., 2015s. 18). Han sier videre at en mester også kan undervise, men mesterlære som læringsprinsipp dreier seg ikke om å forelese. Det dreier seg om samtaler mellom en mester og hans lærling som er på vei inn i yrket. Videre setter han den

"skolske" læringen inn i en annen setting og eksemplifiserer det gjennom å omtale det som en "tradisjonell undervisningssituasjon i et klasserom" (Eikeland et al., 2015s. 20).

"Min påstand er allikevel at det *er* noe allment ved yrkespedagogikken" (Eikeland et al., 2015 s.27). Eikeland utdyper påstanden sin gjennom en historisk gjennomgang av opplæringen med filosofene Sokrates, Platon og Aristoteles. Han sier de to første baserte seg på praksisfelleskap mellom mester og lærling og det å vise gjennom dialog og praktiske forbilder. Aristoteles ønsket å legge til rette for dyktighet på alle plan og områder. Hans påstand om det allmenne i yrkespedagogikken ligger i "personlige og sosiale forutsetninger for dyktig, kompetent og autonom mestring, for god praksis" (Eikeland et al., 2015 s. 27).

Tron Inglar (2015) støtter opp under Eikelands påstand i samme bok gjennom sin definisjon av yrkespedagogikk. Han sier: "Yrkespedagogikk er et område innenfor pedagogikk som vektlegger kyndighetsutvikling der innholdet gis av sentrale yrkesfunksjoner, pedagogisk teori tilpasset de aktuelle oppgaver, og arbeidsformene er induktive, handlings- og samarbeidsorienterte" (Eikeland et al., 2015 s. 104). Alle disse oppgavene må kunne sies å være allmenne og gjeldende for opplæring generelt.

Elever som går et løp som gir dobbelt kompetanse vil kanskje verdsette den ene kompetansen høyere enn den andre. De vil også kunne si noe om opplevelse av relevans i praksis kontra skole. I min problemstilling vil opplevelse av sluttkompetanse og relevans måtte sies å være antatt relevans da det er noe de tror de kommer til å oppleve. Jeg vil imidlertid kunne få et innblikk i deres forståelse av sin opplæring og om de ser motsetninger eller sammenhenger.

3.5 Etienne Wenger og hans teori om praksisfelleskap

Jeg har tatt utgangspunkt i to sosiale læringsteorier. Der Bandura (1995) snakker om individet i en sosial setting, snakker Wenger (2004) i større grad om opplevelse av læring i en større setting der individet er en del av et felleskap. Det er dette felleskapet, kalt praksisfelleskap, som er utgangspunkt for hvordan læring skjer. Mine informanter er en del av ei definert elevgruppe hvor deltakelsen i gruppa vil kunne ha betydning for forståelsen for sin rolle.

Wenger (2004) forklarer sin teori med utgangspunkt i fire premisser. Han snakker om at mennesket er et sosialt vesen, noe han mener er sentralt for læring. Videre sier han at viten dreier seg om kompetanse med hensyn til verdsatte kunnskaper som å kunne skrive dikt eller synge rent. Innsikt, som er det tredje premisset, mener han handler om engasjement innen disse nevnte verdsatte egenskaper, og til sist må læringen gi mening for at den skal oppleves som verdsatt og meningsfull (Wenger, 2004). Han forklarer videre sin teori som læring gjennom sosial deltakelse. Denne deltakelsen defineres som å være aktive deltakere i det sosiale fellesskapets praksiser og opparbeide seg en identitet gjennom dette fellesskapet. Gjennom en konstruksjon av sin teori om læring gjennom praksisfellesskap, settes læring i senter hvor begrepene *fellesskap*, *identitet*, *mening* og *praksis* definerer læringen. Knyttet mot praksis bruker han begrepet "læring som utførelse", mot fellesskap mener han det er "læring som tilhørsforhold", mot identitet benyttes "læring som tilblivelse" og til sist knytter han "læring som erfaring" mot begrepet mening (Wenger, 2004 s. 15).

Det han forklarer her, kan forstås som hvilken betydning et sosialt fellesskap har for å oppnå læring. Han sier både individuell og kollektiv evne til å oppleve mening med det en holder på med er en avgjørende faktor for å oppleve læring. Han sier også de sosiale og historiske ressurser, felles rammer og perspektiver definerer det han kaller praksis, en gjenkjennelse av kompetanse gjennom å utføre felles handlinger fører til et forstått fellesskap. Til sist snakker han om identitet. Han definerer det som hvordan læring endrer den vi er. Denne identiteten er igjen med på å utvikle vårt jeg, eller som han sier: "læring som tilblivelse" (Wenger, 2004 s. 15).

Hvor finner vi praksisfellesskap? Wenger (2004) mener det er tilstede overalt. Det finnes hjemme, på jobb, i skolen, på lekeplassen, på gata, og de praksisfellesskapene vi er en del av, er med på å forandre vårt liv. Uavhengig av læreplaner og undervisningsopplegg på skolen er den personlige læringen som foregår i mellom medlemmene (elevne på skolen) den mest transformative. Et slikt praksisfellesskap forandrer våre liv gjennom vårt ønske og evne til å forholde oss til alle uformelle regler, rutiner, ritualer, egen praksis og symboler et praksisfellesskap krever av oss. Som gruppe eller praksisfellesskap gjør vi det som det er ventet av oss for å få fellesskapet til å fungere. Han forklarer det videre gjennom å beskrive hvordan kolleger samarbeider for å få jobben gjort. Det utarbeides en praksis om hvordan jobben skal utføres for å oppfylle de krav som kunden eller arbeidsgiveren stiller, uavhengig av jobbinstruks (Wenger, 2004s. 16).

Praksisfellesskap er integrerende i vårt dagligliv, det er uformelt og alminnelig og vi hører alle til flere av disse. Gjennom fellesskap, praksis, mening og identitet skapes det læring og praksisfellesskap kan brukes som grunnlag for å utvikle videre teori og forståelse for læring. Wenger (2004) forklarer det gjennom først å se på individnivå. For individet betyr det å engasjere seg og bidra til fellesskapets praksis. Videre har det betydning for fellesskapet som må utvikle og forbedre praksis og rekruttere nye medlemmer. Til sist tar han læring på organisatorisk nivå og sier at læring på dette nivået er et spørsmål om å opprettholde praksisfellesskaper gjennom å erkjenne og vite hva de vet og kan, og med det fortsette å være en verdifull organisasjon (Wenger, 2004s. 18).

Han snakker videre om "teoriens praktiske funksjon". Det har liten betydning hva eleven lærer i et klasserom eller tilsvarende. Dette kommer til å utgjøre bare en liten del av det han kaller innsikt. Den kommer derimot hvis man setter elevene inn i meningsfulle praksiser, styrker elevers deltakelse og gir dem noe de kan identifisere seg med. Dette vil bety noe for det fellesskapet de verdsetter. Videre sier han at på organisasjonsnivå må det utvikles praksisfellesskaper som ikke styres av for mange retningslinjer, men som gir den enkelte deltaker mulighet til utvikle sin egen kompetanse gjennom tilgang av de riktige ressurser (Wenger, 2004).

Wenger (2004) kaller sin teori en sosial teori om læring, noe han verifiserer gjennom sin forklaring av fellesskapets sterke betydning for læring. En sosial teori er ikke kun for akademikerne, men omfatter oss alle som på en eller annen måte må agere for å fremme læring, herunder både egen og andres (Wenger, 2004 s. 21).

Et praksisfellesskap kan derfor sies å være en setting hvor det foregår læring gjennom at deltakerne i det nevnte fellesskap opplever å høre til, få en identitet. Den identiteten eller læringen utvikles og oppleves gjennom at det de holder på med er meningsfylt, de opplever et fellesskap som bekrefter og støtter opp under alles læring, og de opplever en praksis som gir en gjensidig forståelse for handlinger som utføres.

3.6 Oppsummering

For å prøve å besvare problemstillingen så godt som mulig, er det av avgjørende betydning å ha relevant teorigrunnlag å drøfte ut fra. Det vil helt sikkert være andre mulige innfallsvinklinger og teoretikere som det kunne vært interessant å benytte i denne sammenheng, men jeg har valgt ut det jeg mener er mest nærliggende for å kunne besvare min problemstilling.

De sosiale læringsteoriene vil kunne belyse og begrunne mine informanters opplevelse av egen elevrolle. Hvordan de ser på kvaliteten på opplæringa og relevans knyttet til praksisfelleskapet i bedrift kontra skole. Teoriene vil også kunne gi en dypere forståelse av den enkelte og sitt syn på hva som oppleves som meningsfullt og hva som gir læring.

Med å knytte de sosiale læringsteoriene opp mot selvoppfattelse og selv vurdering, kommer jeg enda tettere på en individforståelse og vil kunne bekrefte eller avkrefte tolkninger av rollen som elev.

Innholdet i opplæringen kan blant annet knyttes opp mot opplevelse av kvalitet, og det vil jeg også kunne si noe om gjennom å bruke sosiale læringsmodeller samtidig som jeg har et blikk på individperspektivet gjennom selvoppfatning og selv vurdering.

Den videre forståelsen av elevrollen satt i større sammenheng, kan også knyttes opp mot sosiale læringsteorier. Med større sammenheng mener jeg opplevelse av antatt relevans for videre studier eller bransje. Her kommer også forståelsen for det yrkespedagogiske kontra det akademiske perspektivet inn i bildet.

Sett i sammenheng, vil et individperspektiv, sett i videre lys av sosiale læringsteorier, kunne utvikles til et gruppeperspektiv og dermed gi en bredere forståelse for elevgruppa. Denne forståelsen for elevgruppa vil igjen kunne si noe mer om TAF-elever generelt. En generell forståelse som bygger på det individuelle, gir større grunnlag og validitet for å komme med antakelser og slutninger i drøftingen.

4.0 Forskningsdesign

4.1 Valg av metode

For å kunne velge metode, var det viktig å huske på både problemstilling, men også forskningsspørsmålene. Det var ut fra disse spørsmålene både i intervjuet og på spørreskjemaene ble utarbeidet. Samtidig var det viktig å hele tiden ha fokus på problemstilling, slik at man får svar på det man ønsker å finne ut av.

Forskningsspørsmålene er tidligere presentert, men de jeg jobbet ut fra, var disse:

- Hvordan oppleves innholdet i opplæringa?
- Hva er TAF-løpet?
- Hvordan er TAF-elevens selvoppfatning og selv vurdering?
- Hvordan oppleves kvalitet?
- Hvordan beskrives verdien av sluttkompetansen?

4.1.1 Innsamling av data

Hvilke metoder man bruker for å samle inn data vil alltid være avhengig av hva man ønsker å finne ut. I tillegg er type informanter og utvalg bestemmende for hvordan forskningen skal foregå. Kvale og Brinkmann (2010) poengterer samtalen som grunnleggende for interaksjon mellom mennesker. De sier: "Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i" (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 19). Min problemstilling er utarbeidet med tanke på å finne ut nettopp dette. Hvordan oppfatter elevene sin verden?

Dallan (2012) beskriver de som bruker kvalitative data som "tolkere" (Dalland, 2012 s. 114). Han beskriver også hva som legges i å være kvalitativt orientert. Han sier blant annet det er det særegne, det følsomme og det å få en forståelse. Han nevner også nærhet til feltet og det å være åpen for det fleksible (Dalland, 2012 s. 113).

Jeg valgte å gjennomføre intervjuet i gruppe, og samlet informanter fra to ulike klassetrinn.

Denne formen for intervju legger til rette for mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen og ledes av en gruppemoderator (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 162).

Emnene som skal diskuteres blir presentert av moderatoren og det skal ligge til rette for ordveksling. Fokusgruppen skal ikke nødvendigvis komme til enighet på spørsmålene som diskuteres, men det skal få fram ulike synspunkter på en sak. Moderatoren skal søke å skape en velvillig og åpen atmosfære hvor det er mulig å være personlig og uttrykke motstridende synspunkter. (Kvale & Brinkmann, 2010) Utfordringene ved denne formen for intervju kan være flere. Intervjuforløpet kan ta en annen retning enn det moderatoren ønsker og det kan få et noe kaotisk preg. Det kan også frambringe utbrudd og emosjonelle utbrudd i ordvekslingen. Begrunnelsen for mitt valg av intervjuformen ligger i fordelene som beskrives hvordan fokusintervju kjennetegnes, nemlig at det legger til rette for å få fram mange forskjellige synspunkter om et tema.

Valg av kvalitativt forskningsintervju som en metode ble derfor en opplagt og viktig del av min metode for innsamling av data. Intervjuet vil kunne gi meg innsikt i respondentenes verden og bidra sterkt til å besvare problemstillingen min. Ved å gjennomføre det i gruppe, vil også den antatte ordvekslingen styrke validiteten.

For å få en bredere forståelse enn det intervjuet ga, valgte jeg å bruke to spørreundersøkelser i tillegg. Den type kvantitativ metode vil kunne gi en større bredde, finne det representative og formidle forklaringer (Dalland, 2012 s. 113).

Spørreundersøkelse 1 ble foretatt i sammenheng med gruppeintervjuet, og ble gjennomført med alle deltakerne fra intervjuet. Spørreundersøkelse 2 ble foretatt senere på samme året, og omfattet alle elevene i løpet, inkludert de som deltok på intervju og spørreundersøkelse 1.

Det vil alltid være en diskusjon rundt bruken av blandede metoder og om det er en styrke eller en svakhet for oppgaven. Som beskrevet har jeg brukt både en kvalitativ metode med et fokusintervju og en kvantitativ metode i form av spørreskjemaer. Kvale og Brinkmann (2010) beskriver bruken av å blande disse metodene hvor de kvantitative metodene vil ligge øverst i et metodologisk hierarki og de kvalitative metodene forvises til en slags hjelperolle (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 132). De nevner videre ut fra hva de kaller sin pragmatiske tilnærming, at forskjellige verktøy trengs for å svare på forskjellige spørsmål. "Kvalitative metoder handler om hva slags og kvantitative metoder hvor mye av hva slags" (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 132). Forfatterne eksemplifiserer bruken av blandede metoder gjennom å fortelle om moderne markedsforskning hvor det er en selvfølge å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode. De sier videre hvordan uformelle intervjuer er viktige kilder til informasjon i forbindelse med for

eksempel deltakerobservasjon og at spørreskjemaer videre kan kartlegge de sentrale aspektene ved et tema (Kvale & Brinkmann, 2010).

Gjennom å bruke blandede metoder, håper jeg å kunne klare å tolke utsagnene fra mine respondenter i intervjuet bedre og samtidig få en større bredde i forståelsen for utsagnene. Jeg vil videre få en enda større forståelse for bredden av utvalget gjennom å bruke spørreskjema på hele elevgruppen i feltet. Det vil kunne bidra til å øke validiteten på mine tolkninger i analysen samt være med å begrunne i drøftingen.

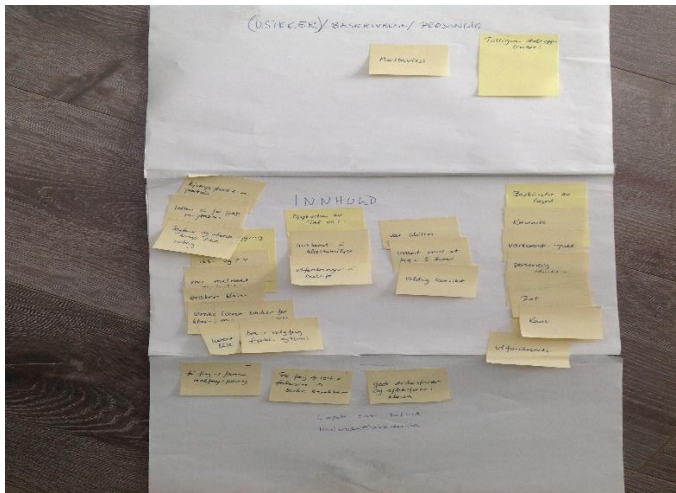
4.1.2 Analyse.

Systematisering og katalogisering av data er en kritisk fase, da det er mye opp til den som tolker hvordan informasjonen bearbeides. Dallan (2012) sier "Når spørsmål og svar blir til tekster, mister vi noe" (Dalland, 2012 s. 179).

Jeg startet med å transkribere intervjuet, og intervjuet ble transkribert gjennom korte intervaller med lytting med påfølgende skriving av det som ble sagt. I tillegg noterte jeg latter, pauser, enig mumling, samstemte svar og andre lyder eller hendelser som oppsto. Etterpå lyttet jeg gjennom intervjuet flere ganger og finpusset på transkriberingen. Ved å strukturere tale over til tekstform er det lettere å få oversikt, og Kvale og Brinkmann (2010) sier struktureringen i seg selv er en begynnelse på analyse.

Videre brukte jeg en Grounded Theory- lignende måte å systematisere funn. Dallan (2012) sier det er to grunner til å systematisere dataene. Man må sortere de og sette de i sammen på en slik måte at de vil kunne hjelpe med å besvare problemstillingen, og de må vurderes kritisk. Hvilken relevans har de til problemstillingen og hvilke feilkilder kan være knyttet til råmaterialet (Dalland, 2012 s. 144).

Når jeg skulle systematisere intervjuet, valgte jeg å fragmentere opp problemstillingen min i to, og kalte det "beskrivelse/personlig" og "innhold". Jeg gikk gjennom det transkriberte intervjuet mange ganger og skrev ned hovedsetninger på gule lapper. De ble klistret opp på et stort ark under de to overskriftene.



Bilde 1: Systematisering av transkribert intervju

For å systematisere svarene fra spørreskjema 1, valgte jeg å bruke et tomt skjema og sette inn antall og samle eventuelt innhold i svar, inn i de gjeldende spørsmålsboksene. Det ga meg en større oversikt og en mulig likhet eller differanse på svarene. Dette fellesskjemaet ble brukt i analysen for å belyse tolkningene fra intervjuet.

Svarene fra spørreskjema 2 var av slik art at de kunne telles. Tallene ble overført til enkle tabeller i Excel. Disse ble deretter importert og brukt i oppgaven.

Ved å bruke doble metoder ved innsamling av data vil jeg som sagt kunne få et bredere og dypere innsyn i mine informanternes verden. Ved systematisering og katalogisering av det jeg tolket som hovedinnhold, vil det lette mitt arbeid med analyse. Jeg vil kunne skrive ut fra disse hovedsetningene med et stadig blikk på problemformulering, og dermed kunne analysere og videre drøfte med forhåpentligvis klar rød tråd.

Forklaring av talldata gjennom bruk av tabeller, vil kunne gi både leser og ikke minst forsker en tydeligere forståelse for tallene. De vil også kunne bidra til å støtte funn, samt brukes som enkeltstående funn der de avviker fra spørsmålene i intervjuet. Noe av hensikten med spørreundersøkelse 2 var også å få et bredere innblikk i syn på antatt relevans rundt kompetansebegrepet.

4.2 Utvalg

Mitt utvalg av informanter er elever ved TAF-helse-løpet ved en videregående skole i Norge. Informantene i gruppeintervjuet og på spørreskjema 1 er elever ved Vg3 og Vg4. Informantene bak spørreskjema 2 er alle elevene ved løpet. Dvs Vg1, Vg2, Vg3 og Vg4. Til sammen er det 8 informanter som ble intervjuet og 23 som besvarte spørreskjema 2.

4.3 Plan for analysen

Gruppeintervjuet ble tatt opp på bånd og deretter transkribert. Det transkriberte materialet ble deretter systematisert gjennom en Grounded Theory- lignende metode for å skille ut det som var nøkkelord og hovedfunn. Materialet ble gjennomgått flere ganger for å være sikker på at det ikke ble utelatt noe. Lydbåndet ble deretter gjennomgått igjen, for å sikre at eventuelle stemninger, slik som pauser, kremt, latter osv, ble knyttet opp mot funn.

Disse funnene sammen med materialet fra spørreundersøkelsene, ble deretter lest flere ganger for at en forståelse skulle sette seg hos den som tolker. Videre lagde jeg lapper som jeg hengte på veggen med problemstilling og forskningsspørsmål. Disse må være tydelige i analysen, spesielt problemstillingen. Gjennom å hele tiden ha disse rett foran meg, klarte jeg i større grad å holde fokus enn jeg muligens ville gjort ellers.

For å finne antatt rett kategori må jeg allerede her begynne å tolke, og validiteten svekkes. Intervjupersonene snakket om opplevelser og hadde meninger som ikke nødvendigvis direkte kunne kategoriseres ut fra forskningsspørsmålene, men som allikevel kan være interessante da de kan belyse problemstillingen i et videre perspektiv. Det kan vise seg at bredere drøfting igjen kan styrke validiteten.

Analysen ble deretter presentert sammen med data. Dette for å tydeliggjøre min tolkning sterkere og for å gi leseren en umiddelbar forståelse av min analyse. Samtidig kunne jeg enklere ta analysen inn i drøftingen og argumentere egne funn lettere.

Spørreskjema 2 blir presentert som egen del. Resultatet fra disse har jeg laget enkle figurer på for å tydeliggjøre resultatet. Jeg har tatt svarene fra Vg1 og Vg2 sammen og svarene fra Vg3 og Vg4 sammen. Det med utgangspunkt i elevens status som lærling eller elev. Antallet elever er større på Vg1 og Vg2. Det presenteres data fra 16 informanter fra første og andre året og 7

informanter fra tredje og fjerde år. Figurene som er valgt brukt, viser derfor eksakt antall svar, ikke fordelt i prosent. Her har jeg også valgt å presentere en analyse til hver figur. Jeg har også valgt å vise hver figur, da det gjør det lettere å sammenligne tallene.

4.4 Forberedelse

4.4.1 Intervjuguide, spørreskjema og samtykkeskjema

Ut fra forskningsspørsmålene og problemstilling utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 1) som jeg delte inn i fem underpunkter. De var: valg av utdanning, skoleopplevelse nå og tidligere, ute i bedrift, veien videre og hvem er du. Under hvert av disse punktene utdypet jeg spørsmålene ytterligere. I tillegg til spørsmålsguiden laget jeg et spørreskjema (vedlegg 2) med noe mer personlige spørsmål som kunne utdype spørsmålene fra intervjuguiden. Eksempler fra spørreskjemaet er: hvor lang tid bruker du på lekser i uka, er du politisk aktiv, ser du på deg selv som skoleflink.

På kulepunkt fire ønsket jeg å finne ut om innstillingen til sluttkompetansen endret seg i løpet av de fire årene utdanningen varte. Jeg utarbeidet derfor et enkelt spørreskjema som jeg presenterte for alle elevene i løpet (vedlegg 3).

Prosjektbeskrivelse med intervjuguide og spørreskjema ble innmeldt NSD i februar 2015. (Vedlegg 4) Svaret fra NSD kom i medio mars samme år, og behandlingen av personopplysninger er som forventet meldepliktig i henhold til personopplysningslovens § 31. På grunn av utsettelse av innlevering av oppgave, ble NSD informert om dette i oktober 2016

Det ble også utarbeidet et samtykkeskjema (vedlegg 5) som ble presentert for informantene.

4.4.2 Egen forskerrolle

Jeg har tidligere gjort rede for min førforståelse og eget ståsted. Det vil sannsynligvis påvirke min rolle som forsker. Det å forske innen eget praksisområde er uhyre vanskelig da førforståelsen vil kunne påvirke analysen. Dallan (2012) mener vi alltid har våre fordommer med oss inn i en undersøkelse (Dalland, 2012 s. 117). Med det påstår han vi allerede har en

mening om det skal forske på før vi har undersøkt. Det er derfor det er viktig å lete etter funn som kan avkrefte vår forforståelse og ikke bare beskrive funn som bekrefter. Det vil svekke validiteten på funn beskrevet i analyse og drøfting i sterk grad.

Dallan (2012) sier også at god forskning ikke er knyttet til forskerens status, men derimot i hvilken grad forskningen gir klarhet i de forhold som blir undersøkt (Dalland, 2012 s. 48).

Da jeg kjenner informantene, var det uhyre viktig for meg å prøve å stille så få spørsmål som mulig i intervjuet. Jeg lot de ta ordet etter korte spørsmål fra meg. Elvene snakket mye fritt, og intervjuguiden ble enkelt og greit en guide og ikke et skjematisk dokument som måtte følges til punkt og prikke. Det var også svært viktig for meg å ikke insinuere noe eller legge opp til svar. Jeg prøvde å holde meg så usynlig som mulig i samtalen.

På tross av det, vil det være svært vanskelig å ivareta en god nok objektiv rolle. Gjennom å forske på noen man kjenner, vil subjektiviteten alltid være noe til stede. Samtidig er det en fordel på den måten at enkelte informanter åpnet seg mer enn de kanskje vill ha gjort til en fremmed. De snakket fritt og uhemmet, og kom med både godord men også kritikk. Den åpne tonen kan også være kilde til feilinformasjon, da de kanskje bruker mindre kritikk og sier mer av det de tror jeg vil sette pris på å høre.

Bruk av spørreskjema er mindre personlig, og vil derfor styrke validiteten på svarene, da de besvarer mer som de mener, og ikke tenker seg om på hvordan de vil ordlegge seg.

4.5 Gjennomføring

Som tidligere beskrevet er TAF-løpet et intensivt løp hvor innholdet i skolehverdagen er optimalisert i forhold til timeplan og tidsbruk. Det utgjorde en stor utfordring i å finne et felles ledig tidspunkt. I tillegg valgte jeg å gjennomføre intervjuet i mai måned. Det er i utgangspunktet en veldig travel tid med eksamener og årsprøver, og det vanskeliggjorde muligheten for intervju ytterligere.

Etter noen avtaler med fellesfaglærere, fikk jeg en klokke time til rådighet midt på dagen. Jeg valgte derfor å servere lunsj til gruppa og rammene rundt intervjuet ble muligens noe mer løs og ledig. Kvale og Brinkmann (2010) påstår de første minuttene av et intervju er avgjørende.

Det skapes en god kontakt "ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjupersonen er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite"(Kvale & Brinkmann, 2010 s.141).

Jeg serverte derfor lunsj først, og lot alle komme til ro før intervjuet startet. Gjennom å begynne å spise sammen først, skapte det en rolig stemning med løst snakk. Det gjorde at overgangen til intervjusituasjon ble rolig og god og informantene kom fort i gang med å snakke. Det var ingen stille øyeblikk under intervjuet, og det hendte at informantene selv begynte å snakke mer om et tema hvis jeg ikke var rask nok med å stille nye spørsmål.

Jeg informerte intervjupersonene på forhånd om hva jeg skulle spørre om, og alle fikk et samtykkeskjema som de leste gjennom og underskrev. De ble også informert om at de kunne trekke seg til enhver tid. Alle intervjupersonene var over 16 år.

Selve intervjuet ble tatt opp på bånd ved bruk av diktafon som lå midt på bordet. Jeg sjekket lyd kvaliteten på forhånd for å forsikre meg om at alle hørtes like godt. Det gikk veldig bra, og ved gjennomlytting i etterkant kan også latter og kremt høres tydelig. Jeg avsluttet intervjuet med en debriefing og spurte om det var noen som hadde noe å føye til før jeg avsluttet.

Informantene tødde opp underveis og flere kom på banen mot slutten av intervjuet. Det var noen dominerende som lett tok ordet, og alle åtte kom ikke like mye til orde. Det viser seg at alle er representert i intervjuet, om så bare med enkelte uttalelser, bekreftende eller benektende ytringer.

Jeg lot også intervjuguiden kun være en huskeliste for meg, og sjekket den innimellom om det var noe mer jeg ønsket å komme inn på. Informantene ble stilt åpne spørsmål som innledning til et tema, og de snakket villig og mye rundt de ulike temaene.

Etter fokusgruppeintervjuet, besvarte alle intervjupersonene spørreskjema 1 individuelt. Da ble de satt hver for seg, og ingen skulle se hva de andre besvarte.

Spørreskjema 2 ble utarbeidet og presentert elevgruppa i juni måned, rett før skoleslutt. Det var da svært vanskelig å få samlet elevene selv, så skjemaene ble sendt med kontaktlærere og faglærere der jeg ikke fikk vært til stede selv. Elevene ble informert muntlig av meg på

forhånd om hva det dreide seg om, og de skrev også under det samme samtykkeskjemaet som jeg brukte på intervjuet. Innholdet i teksten på det er rettet mer mot intervju, men jeg valgte allikevel å bruke det både fordi de ble informert muntlig, men også fordi det står at datamaterialet skal slettes og anonymiteten ivaretas.

4.6 Analysen

Jeg har valgt å ta analysedelen sammen med presentasjon av data. Analyse og tolkning kommer umiddelbart etter hver presentasjon av data. Jeg har valgt å ta disse områdene sammen, da det styrker tolkningen og øker forståelsen for både forsker og leser. Analysen kommer som en oppsummering etter hver presentasjon av funn. Tolkningen er forsøkt å være oppsummerende og vise min forståelse av materialet.

Dallan (2012) sier "Du har gitt en god presentasjon av data dersom det gir leseren mulighet til å se andre sider enn det du selv gjør" (Dalland, 2012 s. 229). Jeg har derfor forsøkt å være så åpen som mulig i min analyse. Det rettet mot leser og hans mulighet til å danne seg egne meninger, men mest mot egen drøfting. Det er der diskusjonen med meg selv kommer om det materialet jeg har samlet og hvordan det besvarer problemstillingen min.

4.7 Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger

Den ligger en stor utfordring som lærer og forsker å forske innen eget felt. Det er uten unntak forbundet med sterke tanker rundt validitet og reliabilitet. Reliabilitet fordi det har med troverdigheten til forskningsresultatene å gjøre. Vil den svekkes da forskeren kjenner feltet og informantene? Det kan det ha. Kvale og Brinkmann (2010) sier når resultatet kunne vært annerledes dersom en annen forsker hadde spurt om det samme, er det med på å svekke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 250).

Validitet sier noe om uttalt sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 250). Den samme usikkerheten vil derfor også ligge her, da informantene kan moderere sine uttalelser til en forsker de kjenner.

Forskningsresultatene er blitt bearbeidet gjennom en prosess, og det vil gjennom hele den prosessen være rom for svekking av validitet. Allerede i transkribering og bearbeiding av datamateriale, svekkes gyldigheten. Det samme gjør den i analysen og til sist i drøfting og oppsummering. Forskeren tolker hele tiden. Det er derfor svært viktig at forskeren alltid har et kritisk syn på egen tolkning (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 254).

Svakheten ved å bruke intervju som metode for å samle inn data kan være flere. Kvale og Brinkmann (2010) nevner flere perspektiv som kan ha noe å bety for intervju kvaliteten. De nevner i fleng hva det kvalitative forskningsintervjuet er og ikke er.

Det kan sies at det ikke er vitenskapelig eller kvantitativt, det avspeiler sunn fornuft og er kvalitativt. Det er subjektivt og utforskende. Videre er det ikke en vitenskapelig metode fordi det er personavhengig. De sier at det ikke er troverdig, pålitelig eller gyldig. Og de nevner også at det ikke er generaliserbart da det er for få intervju personer (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 179). Dette er noe jeg må ta hensyn til i min presentasjon av data og analyse og drøfting av problemstillingen. "Validering blir her et spørsmål om forskerens evne til hele tiden å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk" (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 181).

Kvaliteten på et intervju er som sagt avgjørende for analysen og verifiseringen (Kvale & Brinkmann, 2010). Ved å ha fokus på visse kvalitetskriterier, kan et intervju være et godt utgangspunkt for å styrke verifiseringen av resultatet. Kvale og Brinkmann (2010) nevner ulike kvalitetskriterier for et intervju, og jeg mener å ha hatt fokus på noen av de. Jeg har blant annet fått en stor grad av spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervju personene (Kvale & Brinkmann, 2010 s.175). Der en intervju person sluttet sitt resonnement, tok neste over. Videre fulgte jeg opp flere spørsmål med spørsmål om verifisering av min tolkning av intervju personens svar. Til sist stilte jeg korte spørsmål og lot intervju personene snakke (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 175).

Det vil alltid stilles spørsmål rundt reliabilitet og validitet ved bruk av kvalitativt intervju. Reliabilitet har som sagt med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre. Det vil eksempelvis ha noe med transkriberingen å gjøre. Kan man få overført tale til tekst med samme forståelse, kan latter, tonefall, pauser osv beskrives på andre måter enn å tolkes av den som transkriberer og analyserer? Det søkes etter en form for objektivitet, og Kvale og Brinkmann (2010)

snakker om refleksiv objektivitet. Forstått som "det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjon av kunnskap" (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 247). Og fortsetter: "objektivitet i kvalitativ forskning betyr at man streber etter objektivitet om subjektivitet". De viser videre til fordommer beskrevet i hermeneutisk vitenskap og konkluderer med "en streben etter sensitivitet med hensyn til ens fordommer, ens subjektivitet, innebærer en refleksiv objektivitet"(Kvale & Brinkmann, 2010 s. 24).

Det er en etisk utfordring å kjenne feltet og informantene. Kvale og Brinkmann (2010) mener forskningens uavhengighet kan påvirkes av deltakerne og tilknytning til den gruppen man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 92). Tilknytningen kan få forskeren til å vurdere resultater på en subjektiv måte og dermed ikke få fram en så fullstendig undersøkelse og analyse som mulig (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 92).

En etisk utfordring ved å bruke av gruppeintervju til datainnsamling, kan være at noen ikke slipper til og andre får tydeliggjort sine meninger sterkere. Enkelte kan føle seg presset til å mene noe de kanskje ikke gjør, eller ikke si noe i det hele tatt.

Ved å bruke spørreskjema har jeg definert svaralternativer på forhånd. Det kan føre til at enkelte svarer på noe bare for å svare, men det kan også være at de har en mening som ikke passer akkurat inn slik det er formulert av meg. Videre vil den som samler inn data alltid måtte tolke. Det er også en etisk side ved denne formen for datainnsamling og presentasjon. Enkelte vil kanskje ikke kjenne seg igjen i analyse og drøfting. Samtidig er det viktig å ivareta den enkeltes personvern og forsøke å presentere data på en slik måte at den enkelte informant ikke kan gjenkjennes. I det perspektivet ligger det også en fare for å ikke få fram alle nyanser godt nok ved å ha fokus på best mulig personvern.

5.0 Presentasjon og analyse av data fra intervju og påfølgende spørreundersøkelse.

Som tidligere nevnt har jeg valgt å presentere gruppeintervjuet sammen med spørreundersøkelse 1. Dette for å følge opp og belyse enkelte spørsmål fra intervjuet. Spørreundersøkelsen ble foretatt i samme setting som intervjuet, rett i etterkant.

Presentasjonen og analysen er tatt sammen, da det kan gi en umiddelbar bredere innsikt i materialet og min forståelse. Jeg har også forsøkt å ha en refleksiv objektivitet i min analyse for å kunne ivareta størst mulig reliabilitet rundt mine funn. Dette også for å åpne for leserens egne tolkninger rundt materialet. Det styrker min rolle som forsker.

Jeg har valgt å bruke blandede metoder som grunnlag for datamateriale, da jeg mener det er viktig å få fram både "hva slags" (eks. opplevelse av relevans) og "hvor mye av hva slags" (eks. sluttkompetanse) for å kunne besvare problemstillingen. Samtidig har jeg forsøkt så godt det lar seg gjøre både å tenke validitet og reliabilitet kombinert med etiske holdninger og retningslinjer.

5.1 Innhold og opplæring på skolen

Intervjuet startet i en rolig og positiv setting da informantene spiste lunsj samtidig som intervjuet ble foretatt. Jeg har allerede nevnt at de tok ordet lett, og intervjuguiden ble derfor en huskeliste for meg. Spørsmålene er ikke presentert i orden etter oppsettet i guiden.

Jeg startet med å spørre om elevene opplevde at det videregående TAF-løpet var lagt til rette for seg og sine mål.

"Jeg synes det har vært meget lærerikt". En informant svarer raskt og legger til: "det første året lærte jeg ufattelig mye". Hun utdyper dette og påstår videre at over halvparten av det hun har lært på tre år, ligger på det første året. "Jeg synes det var bedre å ha fem timer med ett fag på en dag". En annen understøtter hennes påstand, og mener at hun fikk med seg mer og kunne sammenligne.

Videre er de uenige om hvordan de opplevde andre året. De var ikke fornøyd med å blitt "plassert" i en ordinær vg2-klasse i enkelte programfagtimer. En trekker det så langt som å si "det var feil bruk av skoledagen og jeg følte det var et overtråkk for respekt av min tid". "Læreren kastet bort tid første timen med sang, og unnskyld uttrykket, tull liksom". De snakker videre om uketimetallet og forklarer opplevelsen av bortkastet tid med det. "Vi hadde ni timer i uka og de (ordinært Vg2) hadde 17". Hun fortsetter og snakker også om respektløshet bortkastet bruk av tid. "At de ikke så det. Vi gikk i samme klasse, men vi hadde bare tre timer og de andre hadde hele dagen".

"Men i fellesfag har lærerne det ganske greit tilrettelagt". Informantene beveger seg over til de andre fagene. De forteller at de har fått de fagene de ønsket seg til tross for at de har valgt forskjellig. (Matematikk fra Vg2 og andre realfag fra Vg3). "Vi er tre stykker i fysikk-klassa og fire i kjemi....på den måten har vi fått det tilrettelagt".

Informantene oppleves tydelige i sin tilbakemelding på hvordan de har opplevd opplæringen. De sier løpet har vært "meget lærerrikt" og er enige i at de har trivdes med å ha mange timer sammenhengende i ett fag, men mener også undervisningen kunne vært mer komprimert. Det å bli "satt inn" i en ordinær klasse og følge undervisning med ordinærelever opplevde de var en feil vurdering fra skolen. Informantene snakker om bruken av tid, og ønsker mer konkret opplæring på skolen og mer tid til egen jobbing.

De forteller også om egen faglig interesse som en styrke for egen opplæring. "Jeg kan fint lese meg opp på temaer jeg finner interessante". En av elevene utdyper sin faglige interesse på denne måten, og sier samtidig at fagene hun har i skolen oppleves som interessante. Den siste informant forteller også at hun oppdaterer seg av egen faglig interesse. "Ja delvis, da jeg trenger flere fag og skal ta ett fag ved siden av til neste år".

Jeg spurte også i spørreskjemaet om det er noen som oppdaterer seg faglig av egen interesse. Det har alle svart bekreftende på. En svarer kun "ja", en svarer "noen fag" og en svarer "ja, i ett fag". Disse har ikke utdypet det noe mer. En informant svarer "litt innimellom" og en svarer "noe", men spesifiserer og forteller at hun gjerne leser psykologi da det "interesserer meg".

Dette kan tyde på elever som er opptatt av fagene sine, som også ønsker å gjøre en ekstra innsats for å gjøre det godt selv uten å ha fått det i oppgave av lærer. En annen bekrefter dette: "Jeg leser en del i bøker og på nett. Søker hjelp om noe er uklart". De er også fornøyd med tilrettelegging av fag og undervisning i små grupper.

Videre snakker de mer om hvordan de har opplevd lærerne.

"Jeg føler nå at det er slik i flere fag at vi hadde lært like mye hjemme som av læreren". En informant går offensivt ut mot lærere. "Vi har et så travelt løp, med så klare tidsrammer at lærerne egentlig burde overholdt disse tidsrammene og sørget for at vi holdt oss innafor". På spørsmål om de da mener at de ønsker en tydelig, klar formidler av en lærer som "kjører på", bekrefter de det. "Egentlig har jeg ikke tid til å gjøre så mye hjemme som på skolen, så derfor skulle jeg ønske at vi hadde gode lærere som greide å formidle teorien på mer enn bare en måte". Informantene snakker videre om hvorfor de tror det er slik, og kommer til at det burde kanskje vært et større fagmiljø på skolen. Videre på den positive siden forteller de også om dyktige lærere som er gode formidlere. "Vi har noen ufattelig dyktige lærere, men det er noen som har sviktet litt også. Alle lærerne her er gode i faget sitt, men de er ikke nødvendigvis så flinke til å formidle faget sitt".

Elevundersøkelsen legger vekt på faktorer som støtte fra lærer og gode arbeidsforhold som grunnlag for kvalitet i opplæringen. Elevene er innom dette temaet og beskriver faglighet og tilrettelegging som faktorer de har satt pris på. Samtidig etterlyser de et større faglig miljø, og mener lærerne bør bli flinkere til å tilrettelegge akkurat for dem. Dette begrunnes med at de ikke har tid til mye egenjobbing hjemme, derfor ønsker de klare og tydelige lærere som "kjører på". Dette kan beskrives gjennom følgende utsagn:

"Mange lærere kaster bort tiden på mye tull, for eksempel å bruke tid på at noen kommer for sent, krangel mellom grupper...Jeg føler vi har et så travelt løp, med så klare tidsrammer at lærerne egentlig kanskje i større grad burde overholdt disse tidsrammene og sørget for at vi holdt oss innenfor, slik at vi hadde sluppet og bare gjort halvparten, og da kunne vi heller fått dra hjem og gjort det hjemme".

Elevene er dermed noe ambivalente om sin oppfatning av lærerne. Det virker som de ønsker på en måte å være lojale gjennom å beskrive læreren som "ufattelig dyktig", men samtidig legger de ikke skjul på sin opplevelse av læreren som ikke strekker til. De nevner mangel av tilretteleggelse, unyttig bruk av klasseromtid og ikke tydelig nok holdning til å følge rammer som blant annet regelhåndtering. De ønsker også å bli gitt et større faglig ansvar.

Elevene framstår gjennom dette som svært målbevisste og tydelig på hva de krever av skolen. Og på skolen skal de lære. De trenger gode formidlere og faglige dyktige pedagoger som er klare og tydelige og holder seg til de satte rammene.

5.2 Opplæring i bedrift

De snakker videre om overføringsverdi og opplæring ute i bedrift. "Jeg får mer utbytte av skolen når jeg har praksis samtidig". En elev henger seg på og snakker om eksamen. "Praksisen var en kjempefordel da vi kom til eksamen". Hun forteller at med den erfaringen hun følte de hadde opparbeidet seg, så kom den til sin nytte når de skulle gjennomføre eksamen. En annen forteller om sin opplevelse av nytteverdien av loggskrivning, og sier: " hvis man er reflektert og legger litt arbeid i loggen sin, vil det være en stor fordel når man sitter på skolebenken også".

Gjennom disse meningene ser det ut til at elevene opplever større nytteverdi av å ta praksisopplevelsen med seg *tilbake* til skolen kontra det å bruke programfagene fra skolen ute i bedrift. Lærlinger plikter å dokumentere egen opplæring, og en elev klarer å se at det kan gi henne noe ekstra gjennom dette. Loggen føres regelmessig og kan være et godt refleksjonsgrunnlag som hun sier. Min tolkning av hennes utsagn er at det å reflektere over egen praksis også kan dras inn i undervisningen gjennom å reflektere mer over egen læring i alle fag. De snakker også om utbytte av skolen, her forstått som å forstå fagene, få større innsikt i målet med opplæringa. Eksamen gjennomføres på slutten av Vg2 og er den samme praktisk/muntlige eksamen som ordinært Vg2 har. Det er forventet høy grad av refleksjon og drøfting for å kunne vise høy måloppnåelse. Alle elevene i intervjugruppa hadde på intervjutidspunkt gjennomført eksamen, og hadde derfor et grunnlag for å mene dette. Informantene snakker videre om hvordan de opplever å være både i skole og bedrift og hvordan det påvirker arbeidsuken. "Du får to dager med fri på en måte fra skoletanker og

sånn. Og når du er ferdig på jobb så er du klar til å ta det faglige på skolen. Nei det var deilig!". En forteller om sin opplevelse av lærlingeplass nærme hjemmet som en fordel: "Det å få en arbeidsplass noe nærmere hjemme er en kjempefordel. Da blir du ikke så utslitt på de tre dagene på skolen, og du klarer å følge med mye bedre". På spørsmål om hvordan de vil beskrive løpet, er det to som svarer i munnen på hverandre etter en kort tenkepause, og de andre nikker bifallende. "Krevende".

Flere snakker om det å være på skolen færre dager kan oppleves som motiverende. En forklarer at for henne var det en viktig faktor for å søke på TAF-løpet. "Jeg gjorde det bra på ungdomsskolen og var flink med prøver. Men tenkte skal jeg fortsette tre år med fem skoledager i uka, så kjente jeg allerede da at motivasjonen min ikke kom til å holde." "Det er veldig godt å variere litt i uka". Informantene fortsetter å snakke om variasjon som en motiverende faktor. "Man kan ta noen dager i uka på skolen og fokusere helt på det, også kan man ta noen dager hvor man jobber og slapper litt av".

En veksling mellom bedrift og skole kan virke positivt inn på motivasjon og følelsen av overskudd. Variasjon oppgis som et gode og er med på å bidra til å styrke motivasjonen for å jobbe mer med skolearbeid. En informant går til og med så langt som å si det er avslappende på jobb. Det forstås på mange måter. Enten er det lite å gjøre, hun trives godt på jobb eller skolearbeid kjennes mer krevende enn praksis. Det kan også være en kombinasjon av disse. Uansett oppgis det som en fordel å ha praksis i nærheten av bosted for å slippe alt for lange dager. Praksisdager er i utgangspunktet lenger enn skoledager og reisen kommer i tillegg.

5.3 Selvoppfatning

Informantene nevner flere faktorer som kan legges under selvoppfatning og egenskaper de mener å besitte. De mener at for å kunne velge et TAF-løp bør du kunne kjenne dine egne begrensninger og kapasitet. De beskriver det som svært viktig, da de opplever et krevende løp hvor man må kunne sette grenser for seg selv. På et utsagn hvor en sier at man rett og slett må være ambisiøs, kaster en elev seg inn i samtalen og understreker viktigheten av å kunne sette grenser. "Jeg har vært utbrent tre ganger på et halvt år!". Gruppen er samstemt i at man blir godt kjent med seg selv i den settingen det er å være TAF-elev. En annen elev forteller videre

om opplevelse av egen arbeidskapasitet. Hun sier hun alltid har likt å ha mye å gjøre, men det er godt å ikke ha skolearbeid hver dag. "Det har vært kjempegodt å kjenne på at jeg ikke pusher hver eneste dag, for da hadde jeg nok gått på noen smeller".

De snakker videre om pågangsmot som en god egenskap. Man må vite hva man begir seg ut på når man starter på et fireårig løp i den videregående skolen. En informant sier: "man må kjenne seg selv og vite at det kan hende jeg MÅ jobbe med lekser i helgen".

Videre tar en informant tar tak i det å bli bedre kjent med seg selv. Hun sier: "jeg tror vi utvikler oss fortere enn andre, vi blir fort voksne liksom, vi får mye mer ansvar tidligere enn vanlig". Hun tillegger: "enn vanlige elever har da".

Et spørsmål på spørreskjemaet omhandlet om de på noe tidspunkt i løpet har opplevd at skolen har gitt de helseplager. To av åtte svarer nei, men de andre svarer bekræftende og noen utdyper. En informant svarer bekræftende men tillegger det en positiv vinkling. "Det lærte meg hva kroppen min tåler og jeg kunne sette flere grenser". Hun svarer samtidig at hun aldri har vært inne på tanken å bryte løpet. To andre utdyper også svaret sitt og en forteller om lite søvn og opplevelse av stress som kommer og går, mens den andre påstår det (skolen) har bidratt til en psykisk belastning, men den har ikke alene vært årsak til plager. Begge disse to siste oppgir å ha vært inne på tanken om bryte løpet, særlig den første tiden. Alle de som oppgir de å ha fått helseplager av skolen svarer for øvrig ja på spørsmålet om de er fornøyd med egen innsats.

Tilbake til intervjuet, så er det noen som tar opp spørsmålet om helse. Hun sier "jeg følte meg så sliten det første året". Hun forklarer videre at det opplevdes at det var så mye. "Jeg var ikke vant til å ha samme faget fem eller tre timer på rad, og plutselig skal vi få med oss alt! Det var slitsomt".

Informantene understreker gjennom sine utsagn at TAF-løpet er et krevende løp. Men de sier samtidig at de ønsker å utfordre seg selv og at de kjenner sine egne grenser. Det virker som om de er bevisste over egen kapasitet og klarer å sette grenser for seg selv. Videre er ansvarsfølelse nevnt. Her forstår jeg det som ansvar for egen læring og det å kunne anerkjenne, samt utføre arbeid, for å oppnå noe. De er villige til å jobbe på helg og sier også med det at de klarer godt å disponere bruk av tid. Samtidig er de innom begreper som "å gå på

en smell". Det kan igjen tyde på at de beveger seg i soner som er nærme det å overanstrenge seg eller å bli utbrent som en sier. Vedkommende påstår også at hun faktisk har vært utbrent flere ganger, men gjennom å si at det har skjedd flere ganger så sier hun også at hun har taklet det og jobbet videre.

Ansvarsfølelse er lagt til det å bli mer voksen. Elevene har opplevd å vokse gjennom å ta ansvar men også utviklet seg mer "enn andre elever". Her synes det å tyde på en forståelse for å tillegge det å ta mer ansvar til å bli mer voksen. Elevene kan derfor mene at løpet legger til rette for vekst på flere områder, ikke bare faglig men også mentalt. Samtidig er de svært tydelige med å mene at det er et krevende løp. De må jobbe mye, det virker som de setter press på hverandre og det er viktig å oppnå noe.

Det kan også virke som om overgangen fra ungdomsskolen til videregående var tøft. Lengre økter med fag og høyere krav nevnes som en stor forskjell. Der informantene er innom tanken om å bryte løpet, snakkes det om det første året. Det igjen understreker en stor overgang. For å utdype hva de kan legge i arbeidskapasitet og egen innstas, viser jeg noen av svarene fra spørreskjemaet.

På spørsmål om de må jobbe mye for å oppnå de resultatene de ønsker seg, er det noe ulike svar. Den som bruker kortest tid på lekser oppgir å bruke om lag en halv time i uka. Til sammenligning er det en annen som oppgir å bruke seks timer. De fleste svarer om lag to timer. På spørsmål om de opplever å måtte mye jobbe for å oppnå resultatene de ønsker, svarer de også veldig ulikt. Fra åtte informanter er det åtte ulike svar. Svarene varierer fra: "nei, ja absolutt, litt og akkurat passe".

Noen har utdypet svaret sitt og svarer blant annet "jobber mye i perioder og jevnt med det jeg syns er vanskelig". Hun tror ikke hun jobber mer enn andre. En annen svarer "ja, jeg må jobbe både mye og målrettet men har den fordel ved at jeg lærer fort". Sistnevnte mener også at hun må jobbe mye for å oppnå de resultatene hun ønsker seg men påstår: "ja, men det gir resultater". Disse to informantene har oppgitt å bruke om lag to timer i uka på lekser, oppgir å være fornøyd med egen innsats og ser på seg selv som skoleflinke.

Den som oppgir å bruke opptil seks timer svarer: "jeg jobber jevnt, men er vant til å mestre det jeg går inn for". Informanten kan oppfattes som noe tvetydig når hun svarer "stort sett" på

spørsmål om hun er fornøyd med egen innsats og "ja, relativt" på om hun på ser på seg selv som skoleflink. Hun forklarer videre at hun tror hun jobber mer enn andre fordi hun tar på seg ansvar.

Informanten som oppga å bruke en halv time på skolearbeid, ser ikke på seg selv som skoleflink, men svarer samtidig benektende på om hun må jobbe mye for å oppnå de resultatene hun ønsker seg. Hun er fornøyd med egen innsats og tror ikke hun må jobbe mer enn andre.

En informant som kan sies å være svært sikker i sin sak, er den som svarer "ja absolutt!" på spørsmål om hun må jobbe mye. Samtidig forteller hun at hun ikke pleide å se på seg selv som skoleflink, men gjør det nå. Dette er en informant til som oppgir å ha opplevd en forandring i henhold til skolearbeid og resultater. Hun svarer at for å oppnå de resultatene hun ønsker seg, har hun jobbet "mer og mer med åra". På spørsmål om hun ser på seg selv som skoleflink, bekrefter hun en økende arbeidsinnsats med svaret: "jeg prøver så godt jeg kan, og resultatet er tilsvarende i de aller fleste fagene". Videre bekrefter hun at hun tror hun jobber mer enn de andre: "jeg ser forskjell på meg og andre elever, men det er veldig individuelt hvor mye hver enkelt av oss må jobbe for å oppnå våre mål" På spørsmål om hun er fornøyd med egen innsats, så er hun ikke det. "Skulle ønske jeg kunne lagt litt mer arbeid i forskjellige fag".

Tilbakemelding på hvor mye tid de bruker på fagene på skolen er noe ulikt. De snakker lite eller ikke noe om den tiden de bruker i praksis. De kunne valgt å snakke om praksis på spørsmålet om de måtte jobbe mye for å oppnå de målene de hadde satt seg, men alle valgte å vinkle det inn mot skole. Samtidig er de fleste andre spørsmålene skolerelatert, noe som kan ha ledet dem til å kun tenke skole og fag.

Elevene er stort sett svært bevisste på at de trenger å jobbe. De vet at det må innsats til. De vet også at det er ulikt for hvor mye hver enkelt trenger å jobbe. Erkjennelsen av at arbeid gir resultater er igjen framtrepende. Hvilket igjen underbygger tanken om at resultater er viktige. De snakker om å oppnå mål, her kan det forstås både som gode karakterer her og nå, men også et mål om komme inn på en bestemt utdanning. Elevene i intervjugruppen er elever ved Vg3 og Vg4 og begynner å nærme seg tiden hvor veien etter videregående klareres. Det kan også forstås som at det er viktig å oppnå sine mål for å anerkjenne seg selv. At de legger press

på seg selv for å bli fornøyd med egen innsats. Med å snakke om at det trengs å jobbe for å nå mål eller å få resultater, forstås det også at de har satt seg høye mål. Det er ikke bare å gjennomføre eller å bestå, de skal oppnå høy måloppnåelse. Det skapes også en forståelse for at enkelte sliter med selvanerkjennelse nesten uansett hvor mye arbeidsinnsats som legges ned. Informanten som gir uttrykk for dette, sier hun jobber mye og ser på seg som skoleflink, men at hun aldri er helt fornøyd med egen innsats.

Det er kun en elev i intervjugruppa som gir uttrykk av ikke å jobbe mye. Hun oppgir å bruke minst tid på skolearbeid hjemme og er samtidig også den som snakker mest om det å oppleve utbrenthet. Hun er meget klar på viktigheten av å sette grenser for seg selv, og det kan tyde på at hun har kjent sterkt på press.

Flere bekrefter at de ser på seg selv som skoleflinke og en sier hun har opplevd det nå og ikke før. Grunnen til at elevene opplever dette kan være flere og sammensatte. Det kan være opplevelsen av å få gode karakterer, det kan være andre tilbakemeldinger i ulike vurderingssituasjoner fra skole eller bedrift, det kan være anerkjennelse fra andre elever eller rett og slett en selvoppfatning og egen anerkjennelse av graden av måloppnåelse.

5.4 Klassemiljø

"Jeg opplever klassemiljøet som superbra!". Dette er første ytring på spørsmål om de tror de opplever noe som andre elever ikke opplever. "Alle kjenner alle og alle er kompiser på grunn av at vi er så få og har mange timer sammen". Samtidig er det noen som peker på ulempen ved dette: "Vi blir lite sosiale. Jeg kjenner ingen andre ved denne skolen enn TAF-elever". En annen utdyper dette og forklarer "vi er på en måte en del av skolen men samtidig er vi ikke det. Vi går jo glipp av all mulig informasjon". Videre sier hun: "men for min del er det egentlig ikke så farlig". En annen informant forteller videre at hun mener det er å bra å være en del av en liten gruppe, og påstår at siden alle i klassa er opptatt av det samme, ønsker gode karakterer og jobber for noe bra, så påvirker det resten av gruppa så alle gjør det bra. Hennes konklusjon er: "dette fordi miljøet er så godt". En annen henger seg på dette og mener at i en vanlig studiespesialiserende klasse vil alle bare ha vitnemål og ikke bryr seg om noen andre. Og fortsetter: "vi er bestemte, vi skal klare oss på skolen og alle er flinke". En informant mener det er en forskjell på klassemiljø i TAF-klasser og andre klasser. Hun påstår de har et

tett bånd fra første dag, og forklarer dette gjennom å beskrive en situasjon hvor de har undervisning sammen med en annen gruppe som ikke er TAF-elever: "Det første året hadde vi veldig avstand og det var først på det andre året vi begynte å blande oss litt. Det var veldig godt".

"Klassemiljøet er bra, men vi er litt ensomme og spesielle". Denne påstanden fra meg kan oppsummere elevens tanker om miljøet. Små grupper er bra for læringsmiljøet, men de sliter med å bli en del av et større miljø på skolen. Grunnen til det kan være at de ikke er på skolen hver dag og det bekreftes delvis gjennom å mene at de ikke får vite noen ting. De deltar ikke på fellesmøter og lignende da det kan foregå på praksisdager. Det kan også være at TAF-eleven definerer seg selv som en annen type elev enn en såkalt ordinærelev. Elevene opplever seg selv som spesielle og sier også det understrekes gjennom å være en del av en liten definert gruppe. Denne lille gruppa klarer ikke å blande seg med de andre elevene som de hadde undervisning sammen med. Andre året blandet de seg noe, og det tyder på svært stor følelse av gruppetilhørighet og den tilhørigheten bryter man ikke. Denne lille løsrivelsen fra primærgruppa var god, ifølge informanten. Noe som kan tyde på at gruppa kan oppleves som for tett og at trivselen økte gjennom å kunne bryte noe opp og det ble rom for en større sosial tilhørighet.

Videre snakker de om hvilken betydning lærerne har for trivsel. Elevene påstår lærerne deres er med på å øke trivselen. De forklarer det med å tro at de har bedre kontakt med lærerne enn andre elever. En bekrefter dette ved å beskrive et klassemiljø hvor det er rom for "veldig gode diskusjoner og at vi har muligheten til å ta oss tid til å snakke utenom og ikke bare pensum da på en måte".

Tidligere er det fortalt om savnet de opplever gjennom å ikke ha lærere som oppfyller kravene de stiller, men her gir de uttrykk for en lærer som svarer til forventingene. Han tilfredsstiller ønsket om gode diskusjoner eller refleksjoner i faglig setting, men samtidig også ser den enkelte og er en støttespiller. Flere tillegger gruppestørrelsen den positive opplevelsen av en støttende lærer. Han har tid til hver enkelt.

Det å ha venner kan også være forbundet med trivsel, og informantene ble spurt om de ville beskrive seg selv som en med mange venner, noen få gode eller om de trivdes best i eget selskap. Det var ingen som svarte at de trivdes best i eget selskap, alle oppga å ha venner. De

fleste svarte masse venner, og føyde til at de hadde noen få gode venner. En informant brukte begrepet stort nettverk, men trakk også fram at hun hovedsakelig hadde noen få gode venner. To av informantene innrømmet at de også trivdes i eget selskap, men best sammen med andre. For å få et lite innblikk i deres opplevelse av den tiden de tilbringer sammen med venner, spurte jeg om hvor lang tid de bruker i uka på fritidsinteresser. Spørsmålet er ikke spesifisert. Her viser det seg at det er et stort sprik. Informantene oppgir alt fra null til seksten timer. Ingen har utdypet svaret sitt bortsett fra en som svarer fysisk trening. I snitt ligger de på fire timer i uka.

Videre spør jeg om de er politisk aktive. Det viser det seg at det er veldig få som er. En svarer at hun er engasjert men ikke aktiv, og en annen svarer at hun ikke er organisert, men har interesse for politikk.

Elevene viser seg ikke som annerledes enn andre ungdommer på dette området. De oppgir å ha et velfungerende nettverk og de har tid til å holde på med personlige ting i fritida. Det er ikke spesifisert om vennene består av klassekamerater og det kan derfor ikke påstås det blir et sterkere vennskap mellom elever i en TAF-gruppe. Informantene framstår heller ikke som spesielt ensomme, noe som kunne vært aktuelt med tanke på stor arbeidsmengde og ønske om å gjøre det godt på skolen. De framstår snarere som aktive og sosiale.

5.5 Bakgrunn for valg av TAF-løpet

Informantene oppgir ulike innfallsvinkler for valgt av TAF-løpet. Noen av informantene er de første som går linja ved denne skolen etter at den ble et tilbud, og det viser seg at de har ulike opplevelser av faktorer som påvirket valget. En forteller om en samtale med yrkes- og utdanningsrådgiver på ungdomsskolen som fortalte om det nye tilbudet. Hun hadde hørt om løpet før, men trodde det bare var ei sånn "mekanikergreie". Da rådgiver utdypet og fortalte mer om løpet, bestemte hun seg for å søke. Hun forteller videre at hun egentlig hadde tenkt å gå studiespesialisering.

En annen forteller at hun var på skolen på en åpen dag for å få mer informasjon om TAF-TIP. (Tekniske og industrielle fag). Hun hadde allerede bestemt seg for et TAF-løp som veien gjennom videregående og ønsket å utdanne seg til lege. Da hun fikk høre om et løp innen helse- og oppvekstfag, søkte hun på det.

En tredje informant hadde hørt om løpet fra ei venninne som hadde vært på åpen dag, og da forteller hun at "da kan jeg jo bare søke der, for jeg skal søke helse- og oppvekst uansett".

Videre forteller informantene om det de kaller for tilfeldigheter. En hadde vært på utdanningsmesse og fått med seg informasjon gjennom brosjyremateriell, og en fikk dette materialet fra rådgiver og ble så interessert at hun bestemte seg for å finne ut mer om løpet. Hun forteller om store vanskeligheter med å finne informasjon hun søkte, og sier "det sto vel tre linjer om TAF". Etter å lett på nett uten å finne noe særlig informasjon, dro hun på hospitering på den skolen hun tenkte å søke. Og sier "da var jeg ganske bestemt på at det var det jeg ville". Det utdypes videre fra informantene hvor lite informasjon det fantes om tilbudet. På utdanningsmessen hvor en hadde fått en brosjyre, hadde det vært flere skoler og alle utdanningsløpene hadde blitt grundig og bredt presentert.

"Det var ikke det at den standen ikke var bra, men på en måte var det veldig lite med....dårlig med...Jeg mener alle andre utdanningsretninger hadde brosjyrer og masse bøker og sånn, men ikke på TAF, og i hvert fall ikke på TAF-helse"

Etter bifall fra resten av gruppa, er det en som understreker dette ved å si: "Og rådgiveren visste nesten ingenting!".

"Det var jeg som sto på den standen. Det var det som var greia, jeg visste ikke nok til å kunne forklare deg!". En informant forklarer hvorfor det hadde vært lite informasjon. "Jeg visste egentlig ikke hva jeg dreiv med heller....". På spørsmål om de opplevde at de søkte på lykke og fromme, er det en noe mumlende forsamling som tenker seg godt om før en svarer "jeg har jo forsøkt å finne ut av ting selv". Dette bifalles, og det understrekes fra informantene at de mener det er viktig med god informasjon videre hvis rekrutteringen skal være god.

Det kan synes som om at det ikke er tilfeldigheter at de har havnet på TAF. Elevene viser et stort ønske om å velge et riktig videregående løp. Gjennom å ha forsøkt å få dypere innsikt i innholdet i løpet gjennom eget oppsøkende arbeid, viser de et stort engasjement og en sterk innsikt i egen situasjon og ønske om å nå et mål. En forteller at hun allerede på

ungdomsskolen hadde bestemt seg for å bli lege og søkte løp i videregående skole med en profesjonsutdanning som mål. Videre er de opptatt av den informasjonen som blir gitt i forkant av å søke videregående skole. Den er viktig og det bør foreligge god informasjon om alle mulighetene, også gjennom en dyktig utdannings- og yrkesrådgiver.

5.6 Tidligere skoleopplevelser

For å få et lite innblikk i bakgrunnen til informantene før de begynte på TAF-løpet, spør jeg nå om tidligere skoleopplevelser og om den opplevelsen kan ha vært med på å avgjøre valget med å bli TAF-elev.

"Definitivt!", det er det første svaret som kommer, og resten av gruppa nikker bekreftende. "Jeg vet ikke om det er så mange som opplevde det som meg på skolen, men jeg hadde det ikke særlig all right på barneskolen". Hun fortsetter: "jeg ble rett og slett lei og ville få så stor avstand som mulig!" Gruppa nikker igjen og mumler bekreftende.

En annen henger seg på forrige informant og forteller at hun rett og slett var skolelei. "Jeg hadde blitt mobbet i alle år ville bare bort fra skolen. Men så søkte jeg, og startet på noe nytt, og motivasjonen var på topp igjen". Dette bekreftes av en ny informant. Hun forteller at hun var lei skolen og skolemiljøet på ungdomsskolen. "Jeg var drittlei og ble ikke sett". Dette gjorde at hun ønsket seg bort fra alt dette og søkte seg til "noe som ikke alle andre søkte". Og hun fortsetter: "jeg ble ikke sett på samme måten som jeg blir her". Hun understreker videre at hun aldri hadde hatt noe problem med skolearbeid, hun var bare lei.

Etter disse informantenes fortellinger, kommer en ny informant inn på banen og forteller om helt motsatt opplevelse. "Jeg har alltid følt at skolen er helt super, jeg har gledet meg til å gå på skolen og har jobbet mye". Hun legger til at hun var klar for å jobbe videre med skole. Hun snakker videre om hvordan det oppleves nå, og forteller at løpet er en motivasjon i seg selv. Det oppleves som mer fokus på skole de dagene det er skole og fokus på jobb de dagene det er jobb. En informant avslutter hennes resonnementet og sier: "og det er deilig!"

På dette området kan det virke som om gruppen er noe sammensatt. Siste informant hadde bare gode skoleopplevelser og skolen var og er en trivselsfaktor. Hun er tydeligvis en som er

veldig gald i skolen, glad i å lære og trives med å jobbe med skolefag. Flere av de andre informantene snakker om tidligere skoleopplevelser som noe negativt. De ønsket å komme seg vekk fra et miljø ved å søke noe de visste de ikke ville møte tidligere skolekamerater. Det er et ganske negativt utgangspunkt for motivasjon for valget. På konkrete forklaringer på hvorfor de ønsket seg bort, nevnes det at de ikke ble sett eller ikke hadde det noe godt. Det å ikke bli sett kan ha sammenheng med ønske om utfordringer de ikke fikk. Som tidligere nevnt stiller disse elevene krav til lærere og er tydelige på hva de trenger av tilrettelegging. I en stor gruppe hvor alle skal ivaretas, er det lett å la de sterke klare seg selv. De jobber, oppnår gode karakterer og skaper vanligvis lite uro. Men det å ikke bli sett og møtt kan faktisk skape skolelei ungdom. Ei sier det sterkt at hun var drittlei skolen. Den samme informanten er den som i intervjuet snakker mye positivt om skole.

5.7 Framtidig mål

En informant har allerede oppgitt at hun ønsket å gå TAF-løpet for å søke medisin. På spørsmål om det er andre som hadde et videre mål etter TAF, er det ulike tilbakemeldinger. "Jeg søkte på grunn av studiekompetansen og tenkte at erfaringen med jobb var god å ha med seg". Flere bifaller dette og forteller at de tenkte det samme. Denne informanten hadde ikke satt seg et klart mål, men forteller at hun skulle bruke studiekompetansen til høyere studier. Videre forteller flere at de har begynt å tenke flere muligheter enn da de startet.

"Jeg har kanskje ikke ombestemt meg, men begynt å se på andre muligheter. Jeg ser at det vil være vanskelig å nå det målet jeg har satt meg for mange år siden. For mange år siden så det så enkelt ut, men det viser seg at det faktisk er vanskeligere enn en skulle tro!"

Informanten over sier at hun ikke har ombestemt seg i henhold til det opprinnelige målet, og forklarer videre hvorfor hun har begynt å se på andre veier. "Jeg har vært inne og sett på samordna opptak. Det var ikke noe gøy".

En annen informant forteller at hun har forandret mening i løpet av det videregående løpet etter å ha hatt et klart mål da hun startet på TAF. "Jeg hadde tenkt å gå videre på barnehagelærer, men nå orker jeg ikke".

Informantene kommer videre inn på at det kan oppleves at verden har forandret seg underveis og dermed også målet de har satt seg. Dette beskriver de gjennom blant annet å fortelle om inntakskrav på ulike høyere utdanning, men også gjennom at de selv kan ha forandret seg. De har tidligere fortalt om egenskaper de mener en TAF-elev bør ha, og kommer litt tilbake til dette. De ser på seg selv som mer voksne og dermed kanskje mer bevisste i forhold til veien videre. Informantene forteller at i løpet av noen år på videregående, er de blitt eldre og har kanskje fått noen andre innfallsvinkler til hva de tenker videre. "Jeg har et fast mål, men ser som sagt andre muligheter". Og legger til: "Det er ikke krise om man ikke når toppen". En informant er enig i de andres ytringer, men understreker at hun holder fast ved det opprinnelige målet sitt. "Hvis jeg skal inn på legestudiet må jeg ha 5,8 i snitt, og det er ikke mulig. (Ler). Eller, jo det er mulig".

Informantene er her i de to siste åra av et fire-årig løp, og har resonert over veien videre. Det er en som oppgir at hun ikke orker å ta profesjonsutdanning, men resten er noe mer vage. De har fortsatt en høyere utdanning som mål, men det kan virke som om de er mer realitetsorientert enn de var ved starten av løpet. Informantene som nå oppgir å ønske videre utdanning, er de samme som oppga at de søkte TAF-løpet helt bevisst. De hadde en plan med løpet allerede fra start, men det virker som sagt som de er noe mer usikre og kanskje har skiftet mening om *hvilken* utdanning de skal ta. Informanten som oppgir å ikke orke mer utdanning, er den samme som oppga å begynne på løpet fordi hun "skulle gå noe med helse uansett". Det virker derfor som det er de som har klarest motivasjon for å starte på løpet som fortsatt tenker høyere utdanning og kanskje fortsatt har ekstra høye mål for seg selv. Gjennom blant annet å være inne på samordnet opptak for å se på krav, vises det fortsatt vilje om å nå et bestemt mål. Dette understrekes også gjennom den siste kommentaren der hun retter på seg selv og sier at det klarer hun.

5.8 Sluttkompetanse og antatt relevans

Som tidligere nevnt, var det flere som mente muligheten for studiekompetanse var hovedgrunnen til at de søkte et TAF-løp. Det var ingen som spesifikt nevnte fagbrev som hovedårsak, men det var noen som nevnte at de så muligheter i kombinasjonen fagbrev og studiekompetanse før de startet.

"Jeg synes nå at begge deler er like viktig" En informant har reflektert rundt hva hun synes om kombinasjonen studiespesialisering og fagbrev. "Jeg søkte på grunn av studiekompetanse, nå etter å ha jobbet i to år ser jeg på det som like viktig". En annen informant tilhørende det samme kullet bekrefter det siste: "jeg syns begge deler er like viktig nå faktisk". Det er også en som er opptatt av at de bruker fire år i videregående, men slår fast at hun har på en måte spart ett år. Hun snakker videre om hvordan hun ser for seg viktigheten av sin kompetanse, og mener: "du har flere muligheter i arbeidslivet når du har et fagbrev i tillegg til studiekompetanse".

En er tydelig på at hun ønsker videre studier og sier: "jeg ser på fagbrevet som en hjelp til lettere å få seg jobb mens man studerer videre." Hun fortsetter: "fagbrevet er en start, mens studiekompetansen er litt mer sånn at den legger til rette for at du kan gå videre med det". Fagbrevet kan også gi ønsket erfaring i arbeidslivet, dette er det en informant som er tydelig på og mener å ha grunnlag for sin påstand da hun har vært på besøk på NTNU på åpen dag for å få mer informasjon om profesjonsutdanning. Hun forteller at hadde vært på legestudiet og der hadde de ment at et fagbrev var mye verdt. "Det at du har jobbet fra er 15-16 år er så mye mer verdt enn karakterene du får på legestudium i forhold til turnusplass". Og hun konkluderer med sin opplevelse av viktigheten av et fagbrev som: "Det er en kjempefordel for de som tenker i retning av høyere utdanning". Hun forklarer det videre med at fagbrevet er noe hun har med seg resten av livet som et gode.

Utsagnene over viser reflekterte elever som kanskje har endret noe mening om hva som er viktig kompetanse. De er i utgangspunktet klare på at det er studiespesialisering som var hovedårsaken til valget, men at det har endret seg noe. Tidligere har de snakket om fordelene ved å ha praksis, nå tillegger de enda en fordel til fagbrevet, nemlig at det er lettere å få seg jobb. En har fått oppgitt på universitetet at hun har en fordel framfor de andre studentene med

sitt fagbrev. De har en jobberfaring fra tidlig av som kan gagne dem senere. Samtidig kan det også være det opplever en yrkesidentitet som stryker oppfatningen av verdien av fagbrevet. De snakker ikke bare om viktigheten på en CV, men også et endret syn i forhold til hva som er viktigst.

Informantene snakker videre om fordeler og ulemper de ser ved løpet. En tar opp igjen tråden med erfaring. På spørsmål svarer hun det er arbeidserfaring hun mener og sier det er mange fordeler med det. En annen sier at det er mange fordeler, men en ulempe "er vel at vi ikke får poeng for fagbrevet vårt". Siste utsagn bekreftes av flere, samtidig som en igjen minner om dette med arbeidserfaring og at den har hun resten av livet.

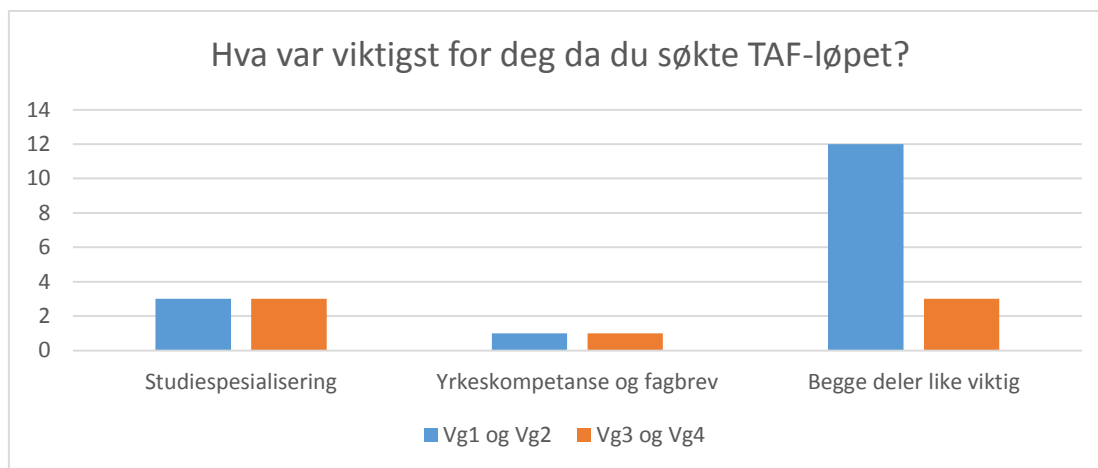
"Det er mange fordeler ved at vi har få fag av gangen.". En informant mener å ha en annen fordel hun synes er viktig. "Det er lettere å fokusere og lettere å få toppkarakterer i de faga jeg har tatt". Samtidig kommer hun inn på det hun ser på som en utfordring på veien videre. "Jeg har veldig få fag, og hvis jeg tenker at det jeg har som fag er bra nok, så får jeg to realfagspoeng". Hun fortsetter: "Sånn sett er det litt få fag til videre studier i hvert fall de med svært høye krav, men du har allikevel den fordelene med praksisen da".

Informantene avslutter ved å komme inn igjen på fordelene med å oppleve variasjon i uka, men samtidig nevner de igjen en opplevd ulempe ved ikke å være på skolen hver dag.

Løpet åpner opp for realfagfordypning, men som informantene sier så er det en utfordring å få plass til alle fag som trengs. Det sees på som en fordel å kunne fordype seg i enkelte fag kontra ha mange timer med fag i uka. Informantene påstår det er lettere å oppnå høy måloppnåelse da. Nytteverdien av fagbrevet understrekes, men det poengteres savnet av ikke å få poeng for fagbrevet ved inntak til høyere utdanning.

5.9 Spørreundersøkelse om sluttkompetanse for hele elevgruppa

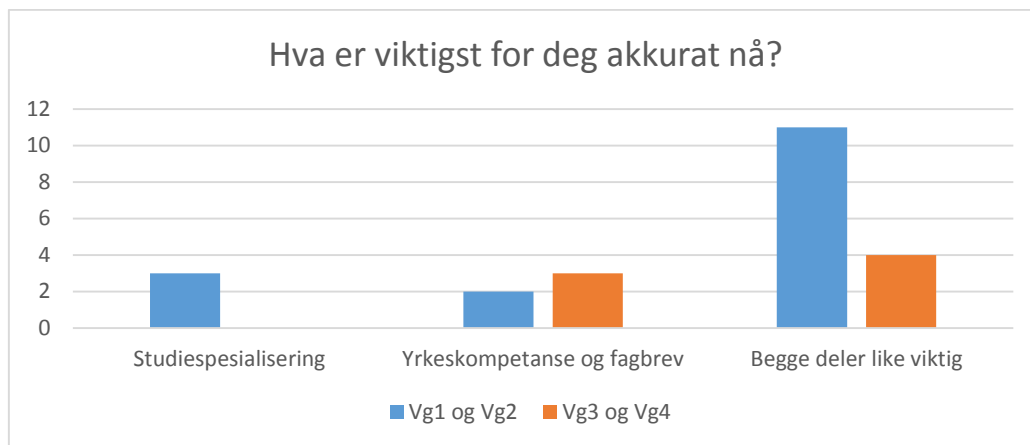
For å belyse og utdype tenkt opplevelse av sluttkompetanse, gjennomførte jeg en enkel spørreundersøkelse med avkryssing på alle elever ved løpet. Undersøkelsen ble gjennomført tidlig på våren og antall elever som besvarte spørreskjemaet er som tidligere nevnt 16 elever til sammen på Vg1 og vg2 (heretter kalt gruppe 1 og 2) og 7 elever til sammen på Vg3 og Vg4 (heretter kalt gruppe 3 og 4). Svaralternativene på alle spørsmålene er de samme; studiekompetanse, yrkeskompetanse og fagbrev, begge deler like viktig eller ingen av delene. Den siste kategorien viste det seg at ingen brukte som svaralternativ. Den kategorien er derfor ikke tatt med som alternativ på figurene.



Figur 4: Hva var viktigst da du søkte TAF-løpet?

Først spurte jeg om var hva som hadde vært viktigst for elevene den gangen de søkte løpet. Her kan det se ut som gruppe 1 og 2 er enige i at begge deler er det viktigste. Det er noen få som sier studiekompetanse var det viktigste, og bare en i hver av gruppene sier yrkeskompetansen og fagbrevet var det viktigste. I gruppene 3 og 4 er svarene jevnt fordelt på studiekompetanse og begge deler som like viktig.

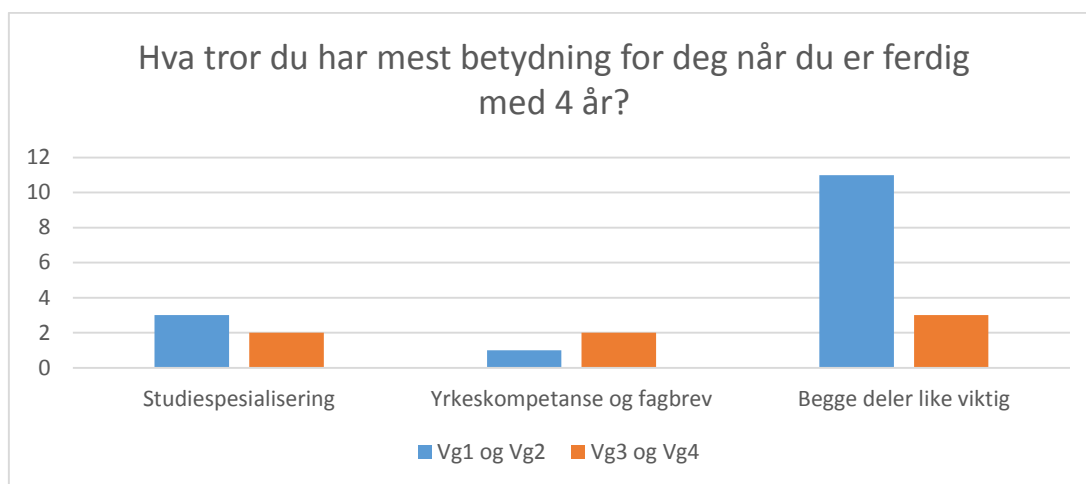
Det er påfallende få som i utgangspunktet søkte på grunn av fagbrevet. Samtidig er det absolutt flest som sier at begge deler var like viktig, og understreker dermed et ønske om et løp der det oppnås en dobbelt kompetanse.



Figur 5: Hva er viktigst for deg akkurat nå?

Videre ønsker jeg å finne ut om innstillingen har endret seg ved å spørre om hva som er viktigst akkurat nå. Her ser det ut som om gruppe 1 og 2 begynner å helle mer mot at begge deler er like viktig. Det samme kan sies om gruppe 3 og 4. Det er ingen av elevene i gruppe 3 og 4 som nevner studiespesialisering og kun 3 av de yngste mener det. Det som kan være interessant er at fra vg1-elevne har de tre som svarte studiespesialisering, nå har krysset av på "begge deler like viktig". Videre har tre av elevene fra Vg2 gått tilbake fra begge deler på søknadstidspunkt til studiespesialisering som viktigst akkurat nå. På vg3 er det liten endring i oppfatning av viktighet, mens for Vg4 har tendensen flyttet seg fra studiespesialisering til yrkeskompetanse og fagbrev.

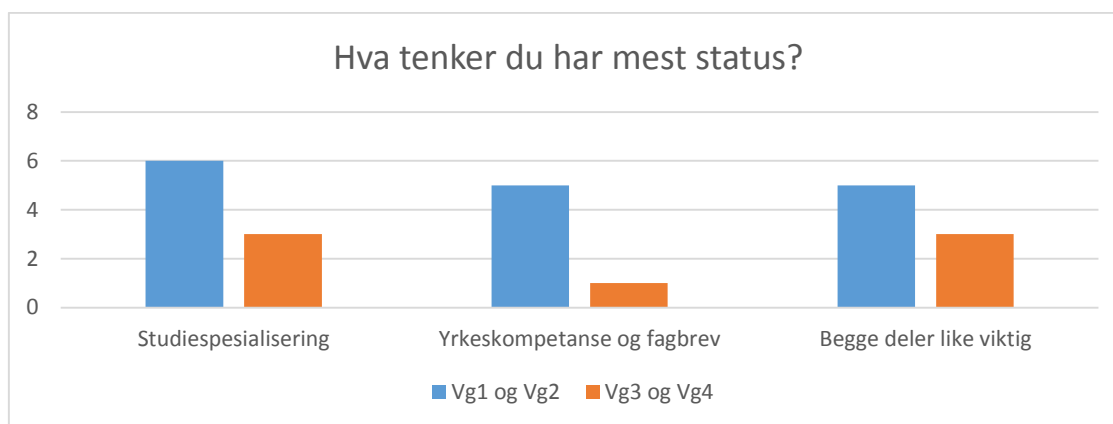
Hovedtendensen i denne figuren er at flere tenderer mot å tenke at fagbrevet og yrkeskompetansen oppleves som viktigere når man er i løpet i forhold til hva de tenkte når de søkte på løpet. Det er en liten endring på Vg2 mot det motsatte, men ellers synes oppfattelsen av fagbrevets viktighet som stigende.



Figur 6: Hva tror du har mest betydning når du er ferdig med 4 år?

Det neste spørsmålet er hypotetisk utformet da jeg spør om hva de *tror* vil ha mest betydning for dem ved ferdiggått løp i videregående skole. Svarene her er ikke stort forskjellig fra hva de har svart på det forrige spørsmålet. Det kan se ut til at noen flere heller over mot at begge deler er like viktig, det samme som de trodde da de startet. Eneste forskjeller er at de eldste elevene har endret noe oppfatning, og noen har gått tilbake til å velge studiespesialisering. De to elevene som har endret oppfatning hadde svart i utgangspunktet tenkt at begge deler var like viktig og den andre mente yrkeskompetanse og fagbrev. Svarene fra gruppe 3 og 4 fordeler seg nå helt jevnt på de tre alternativene, mens elevene fra gruppe 1 og 2 fortsatt har noenlunde samme oppfatning og mener at begge deler vil være like viktig.

Grunnen til at de eldste elevene endrer oppfatning av viktighet, kan ligge i ønsket om høyere utdanning. De er klar over at fagbrevet ikke teller, og har nok muligens en noe mer pragmatisk holdning til dette spørsmålet. Det viktigste vil være poengene for å komme videre og her er det studiespesialisering som teller. De yngste elevene har antakelig ikke satt seg inn i krav for opptak slik de eldste har gjort.

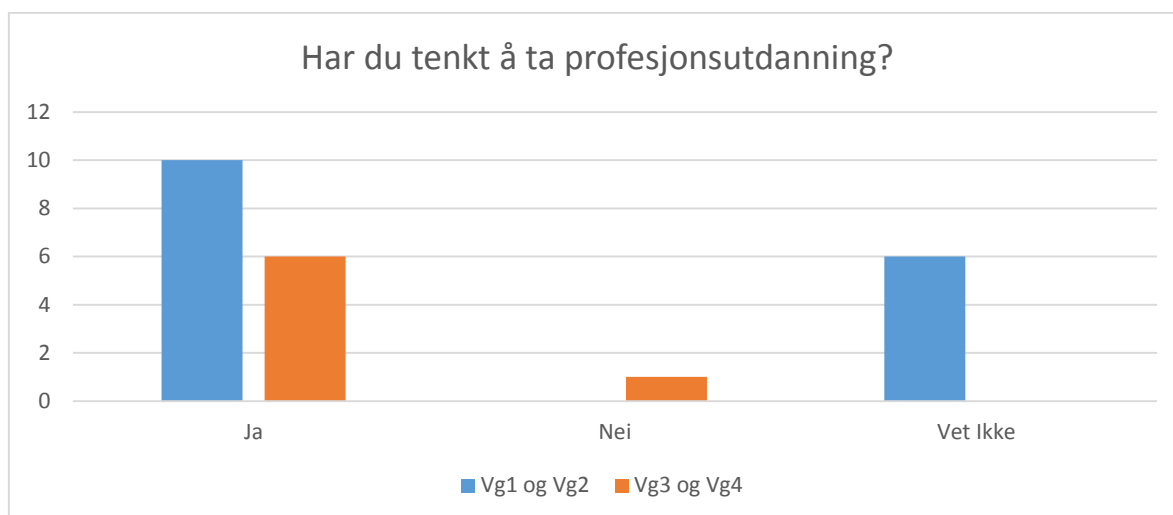


Figur 7: Hva tenker du har mest status?

Videre spurte jeg om hva de mente hadde høyest status av studiespesialisering eller fagbrev. Det kunne være interessant å se om det endret seg noe i løpet av utdanningen og hva de som akkurat har startet på løpet tenker.

Her er svarene ganske likt fordelt på svaralternativene i begge gruppene. De fleste i den yngste gruppa mente at både yrkes- og studiekompetanse er like viktig om fire år, og på spørsmål om status, fordeler de seg ganske jevnt på alle tre alternativene. 6 mener studiekompetanse, 5 mener yrkeskompetanse og fagbrev og 5 mener fortsatt begge deler og likestiller oppfattelse av status. Av de eldste kan det se ut som at det samsvarer mer rundt tanker om status og viktighet. Det er en elev som svarte at yrkeskompetanse og fagbrev er viktigst og som samtidig mener studiespesialisering har mest status.

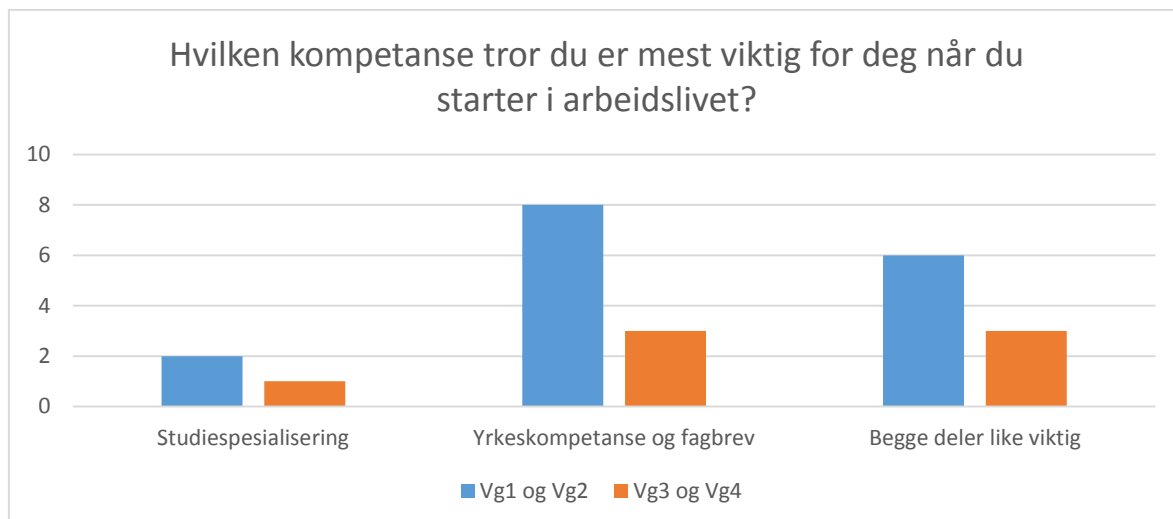
Blant de yngste fordeler meningene seg jevnt på de tre alternativene, men sammensatt er det en bare tredjedel som kun mener studiespesialisering, resten mener begge deler eller bare yrkeskompetansen. Det er en viktig tendens mot å kunne si at de allerede tidlig i løpet ser viktigheten av yrkeskompetansen de er i ferd med å oppnå. Det er til sammen 9 av 23 elever som sier studiespesialisering har høyest status. Det vil si under halvparten. Samtidig er det definert at elevene går et studiespesialiserende løp, det er derfor noe overraskende at oppfattelse av status heller slik det gjør.



Figur 8: Har du tenkt å ta profesjonsutdanning?

Det neste spørsmålet er enda mer hypotetisk, da det dreier seg om antatt viktighet på et senere tidspunkt i livet, nemlig når de starter i arbeidslivet. Det kan for noen dreie seg om ganske snart da de har et fagbrev og kan komme i arbeid som barne- og ungdomsarbeider. For andre kan det fortsatt være et stykke inn i framtiden de skal videre i en profesjonsutdanning. Men for å forsøke å belyse informantenes tanker om veien videre, spurte jeg om de hadde tenkt å ta profesjonsutdanning. Her viser det seg at de yngste fortsatt kan antas å være litt usikre da 6 svarer vet ikke, mens 10 svarer ja. Av de eldste er det ingen som ikke vet. En svarer nei, og man kan da anta hun går ut i arbeidslivet som barne- og ungdomsarbeider, mens resten av informantene svarer ja. Det kan derfor virke som de aller fleste tenker seg profesjonsutdanning.

Svarene her er ikke spesielt overraskende. De eldste har bestemt seg og vet hva de vil, de yngste er fortsatt noe usikre. Samtidig er de fleste også av de yngste, sikre på at de skal ta høyere utdanning. Svarene her er igjen med å forsterke opplevelsen av TAF-løpet som et studierettet løp.



Figur 9: Hvilken kompetanse tror du er mest viktig for deg når du starter i arbeidslivet?

Svarene på hva som da er viktigst når de kommer ut i arbeidslivet, vil kunne drøftes opp mot både et tenkt yrke eller profesjon etter endt høyere utdanning eller tanken om viktigheten av fagbrevet på det tidspunkt. Her viser det seg at informantene heller bort fra kun studiespesialisering, og ser på både yrkeskompetanse med et fagbrev og begge deler som viktig. Gruppe 1 og 2 tenderer til yrkeskompetansen og fagbrevet som det viktigste, mens gruppe 3 og 4 mener yrkeskompetansen med et fagbrev og studiespesialisering og fagbrev som like viktig. Det er bare en informant av de eldste og to av de yngste som mener studiekompetansen vil være viktigst for arbeidslivet.

Viktigheten og nytteverdien av et fagbrev og yrkeskompetanse oppleves her som sterk. Det er den kompetansen som de mener betyr noe nå de skal ut i jobb. Det er bare 3 av informantene som tenker at studiekompetansen er den viktigste. Samtidig er mange innovent tanken om at begge deler er like viktig, noe som understreker elevens opplevelse av viktigheten av et kombinert løp.

6.0 Drøfting

"Hvordan forstår TAF-elever sin rolle som elev og kvaliteten på egen opplæring, sett i lys av den bransjen og videre studier eleven utdanner seg til?"

Problemstillingen kan sies å være omfattende og til dels hypotetisk, men jeg har forsøkt å finne noen svar og synspunkter på denne gjennom min oppgave. De funnene jeg har er opplevelser, tanker og meninger fra elever på ulike steder i et TAF-løp i videregående skole. Funnene må derfor sees på som antakelser og subjektive oppfatninger, men de kan brukes til å speile et elevperspektiv fra en opplevd verden hvor disse befinner seg. Det er elevens opplevelser og meninger som drøftes, sett ut fra problemstilling og valgt teoretisk grunnlag.

6.1 Kvalitet og antatt relevans på opplæring

Vi er bestemte, vi skal klare oss og alle er flinke. (TAF-elev)

Elevene bekrefter i sterk grad deres opplevelse av god tilrettelegging i opplæringa. De er positive til å ha lengre økter med fag og forteller videre at skolen har strukket seg langt gjennom eksempelvis å gi tilbud om fysikk og kjemi på tross av få elever i gruppene. Informantene forteller videre om dyktige lærere som også ser dem og legger til rette for læring. Elevene forteller om rom for gode faglige diskusjoner og mulighet for å bli bedre kjent. De tror de har bedre kontakt med læreren sin enn andre elever. Noe de begrunner med små grupper. Samtidig ser det ut som elevene også er svært tydelige med å stille krav til læreren. De ser på seg selv som pliktoppfyllende, og det at lærer har fokus på ikke-faglige faktorer, blir sett på som bortkastet tid. De beskriver en større opplevelse av relevans i fellesfagene enn i programfagene. Opplæringen i bedrift oppleves mer relevant og erfaringer fra opplæringen i bedrift trekkes inn i skolen og ikke omvendt.

Gjennom elevenes beskrivelse av disse sidene i skolehverdagen, kan det virke som de bekrefter noe av intensjonen i Læringsplakaten og skolens samfunnsmandat. Skole og bedrift skal stimulere til lærelyst, og elevene skal utvikle sine evner og talent, samt styrke egen identitet.

Prinsippet om lærelyst (Utdanningsdirektoratet, 2006) kan sies å ha blitt bekreftet da elevene snakker om å oppleve opplæringen som interessant og lærerikt. En positiv opplevelse av innholdet i skolehverdagen kan sees på som kvalitet. Elevundersøkelser som skal måle nettopp dette, legger vekt på blant annet læringsmiljø, støtte fra lærer og medvirkning. Disse faktorene er belyst gjennom elevenes opplevelse av sin skolehverdag, og de forteller om et godt læringsmiljø, god støtte fra lærer og høy grad av mulighet for medvirkning. De deltar aktivt i timene og har gode diskusjoner. Elevene sier også de er tydelige mot lærer dersom noe oppleves meningsløst.

Prinsippet om at skole og bedrifter skal samarbeide på en meningsfylt måte, kan også sies å være oppfylt gjennom blant annet av at TAF-elevne oppgir det som meningsfylt å veksle mellom bedrift og skole og ser nytte- og overføringsverdi av kunnskaper mellom instansene. Det oppleves som en stor fordel å variere mellom skole og bedrift. Variasjon gir mer mening i hverdagen og større forståelse for fag på skolen. Det oppleves større kvalitet på opplæringa der de kan ta det de lærer ute i bedrift med seg tilbake til skolen enn vice versa.

Programfagene oppleves til tider mindre relevant enn fellesfag. Det kan forklares gjennom sterkere opplevelse av prosesskvalitet (NOU 2003: 16) og relevans på opplæringen i bedrift. Elevenes talent styrkes og dyrkes i større grad i bedrift enn i skole. Opplæringa foregår mye mer intenst, og hver elev/lærling har sin egen veileder. Denne formen for mesterlære (Eikeland, Hiim, & Schwencke, 2015) vil kunne oppleves som høyere kvalitet enn opplæring om de samme temaene inne i skole. Der er de en del av ei gruppe med kun en veileder/lærer. Yrkespedagogikken eller kyndighetsutviklingen oppleves sterkere og praksisfellelskapet styrker elevens opplevelse av meningsfull læring.

Samtidig understreker informantene sitt eget sterke ønske om å oppnå noe. Deres indre aspirasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005) vil dermed kunne utjevne den eventuelle avstanden mellom prosesskvalitet og resultat kvalitet (NOU 2003: 16), slik at den helhetlige resultat kvaliteten forblir på et høyt nivå.

Det kan også sies de snakker om opplevd negativ prosesskvalitet da de nevner tilretteleggelse og forhold mellom lærer og elev. Her kan det virke som TAF-elevne mener det til tider er lavere kvalitet på prosesskvaliteten enn på resultat kvaliteten. Mitt fokus i denne sammenheng er som nevnt størst på resultat kvalitet, men gjennom en opplevelse av til dels lavere kvalitet

på prosess, kan det åpenbart påvirke resultat kvaliteten. Det fortelles om delte opplevelser av prosesskvalitet, det sies å være avhengig av lærer, fag og gruppesammensetning. Det kan virke som om små grupper styrker prosesskvaliteten og dermed også resultat kvaliteten.

Bandura (1995) beskriver dette gjennom sin sosiale læringsteori. Betydningen av å se andre lykkes, er sterk. Det påvirker både eget ønske om å lykkes, men det øker også sjansene for selv å faktisk lykkes. TAF-elevens opplevelse av å være unike, er med på å underbygge denne teorien. Gjennom å overføre dette felles ønske om å lykkes, vil påvirkningen innad i gruppa oppleves så sterk at det påvirker elevenes innsats og ønske om å gjøre det godt, som de selv sier. Denne felleskap-følelsen vil igjen kunne påvirke læringsmiljøet og opplevelse av kvalitet på opplæringa. Alle bidrar, de gjør hverandre sterke. Bandura (1995) påpeker også dette som essensielt, og sier det er kombinasjonen mellom påvirkning fra omverdenen og troen på seg selv som er avgjørende. Her virker det som kombinasjonen av interesse, felleskap-følelse, størrelse på gruppa og en felles indre aspirasjon er sterkt avgjørende for opplevelse av kvalitet.

Det kan derfor også sies at betydningen av å være i et opplevd felleskap er stor for opplevelse av resultat kvaliteten. De sier selv at de opplever noe andre elever ikke opplever fordi de er en del av en liten gruppe.

Størrelsen på gruppa kan også være irrelevant. Følelsen av et felleskap kan framstå som svært styrkende uavhengig av størrelsen på gruppa. Betydningen av læring gjennom felleskap er beskrevet av blant annet Wenger (2004), og i hans forklaring framstår både den individuelle og den kollektive evnen som viktig for å kunne oppleve læring. Et forstått praksisfellesskap oppleves gjennom identitet, mening og praksis. Hver og en av elevene vil gjennom individuell læring oppnå en felles forståelse og følelse av tilhørighet til det forståtte praksisfellesskapet over tid. Da vil også identiteten og meningen styrkes, og informantene bekrefter dette gjennom å understreke tilhørighet, "vi er TAF-elever". Den tilhørigheten styrker gruppa, og størrelsen vil ikke nødvendigvis være avgjørende for å oppnå den tilhørigheten.

Imidlertid er TAF-elevenes forståelse av gruppas størrelse som avgjørende, forståelig med hensyn til å bli sett av lærer og det å oppleve en sterkere identitet. Det kan være vanskeligere å oppleve identitet og felleskap i ei stor gruppe selv om det per definisjon forefinnes der også. Samtidig snakker de om verdifull læring som foregår i gruppa hvor alle er like og ønsker det

samme. Denne felles forståelsen for indre aspirasjon styrker et praksisfelleskap, og bidrar til å gjøre det mer verdifullt.

En ytre aspirasjon kan også sies å påvirke her. Når elevene snakker om å oppnå noe, snakker de om resultater og form av karakterer, men også å komme inn på et bestemt løp. Denne forståelsen har de også felles, og det å få en opplevelse av felles holdning og mål, kan styrke fellesskapets opplevelse av kvalitet. Opplæringen oppleves som meningsfull. Elevenes utsagn om å gjøre hverandre gode, styrker også denne opplevelsen og kan sees på som kvalitet på opplæringen.

Et opplevd praksisfelleskap (Wenger, 2004) kan derfor sies å være av sterk betydning for opplevelse av kvalitet på opplæringen. Der alle vil det samme og opplever mening, tillegges det kvalitet. Innholdet i opplæringen oppleves meningsfull og relevant, og praksisfelleskapet samt opplevd resultat-kvalitet er styrkende for kvaliteten. Samtidig er kvaliteten på opplæringen til tider ikke god nok i skolen, men oppleves mer relevant i bedrift. Elevene er med på å gjøre hverandre gode, og det tillegges økt kvalitet ved å være del av en mindre gruppe. Størrelsen på gruppa styrker også identiteten og opplevd praksisfelleskap som TAF-elev.

Det må til sist kunne sies at gjennom overnevnte tolkninger, holdninger og meninger, ser de stor nytteverdi av egen opplæring i lys av den bransjen de utdanner seg innen.

6.2 Individperspektiv

Det kan virke som om betydningen av å være i en forstått liten gruppe er stor med tanke på kvalitet på opplæring, men det tillegges også betydning for selvoppfatning og selv vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). TAF-elever går et løp som er både fysisk og mentalt krevende, hvor de har kjent på både egne svakheter og styrker. Elevene har en sterk indre aspirasjon og har klare mål. De er også en del av en gruppe hvor alle vil det samme. TAF-elever opplever seg selv som mer voksen enn andre elever og ser på seg selv som spesielle.

Det er mange faktorer som taler for at elevene har en generell intellektuell og akademisk selvoppfatning som er meget sterk. De opplever seg selv som flinke på skolen. De jobber mye og forventer gode resultater. Disse forventende gode resultatene er både i form av høy måloppnåelse men også å komme inn på et ønsket studium. De vet hva som kreves av leksearbeid og deltakelse i undervisningen, og mener selv de er der. De gjør mye lekser og leser seg opp når de finner det nødvendig. De ser også betydningen av for eksempel loggskrivning i bedrift og trekker paralleller inn i opplæringen i skole.

Elevene snakker også om å oppleve en faglig ensomhet gjennom å beskrive sitt intellekt. Dette begrunnes blant annet i ikke å bli sett av lærer og ikke få tilrettelagte oppgaver. Tidligere negative skoleopplevelser trekkes også fram i denne sammenheng, og antatt faglig sterke elever oppgir å ha mistet lysten til å gå på skole på grunn av disse tidligere opplevelsene.

Et opplevd, meningsfylt og identitetsskapende praksisfelleskap (Wenger, 2004) vil derfor kunne sies å være med å styrke en generell, intellektuell og akademisk selvoppfatning. Bekreftelser på sitt intellekt oppnås gjennom blant annet refleksjoner i gruppe. Elevene oppgir å ha flere gode faglige diskusjoner i gruppa, gjerne sammen med lærer. Faglige drøftinger kan tillegges begrepet "læring som tilblivelse" (Wenger, 2004). Det styrker identiteten vår og definerer hvem vi er.

Gjennom å høre til i et praksisfelleskap vil det også kunne oppleves bekreftelse på et individs intellekt. Individet deltar og engasjerer seg og får tilbakemeldinger og mestringsfølelser som kan styrke selvoppfatningen (Bandura, 1995). Du betyr noe og ditt bidrag er ønsket. Sosiale læringsteorier understreker dette, og Bandura (1995) sier opplevelsen av mestring er grunnleggende for videre læring. TAF-elevene oppgir opplevd mestring i flere praksisfelleskap, både i skole og bedrift. Elevene bekrefter hverandre og har lærere som oppmuntrer og er støttespillere.

Gjennom vurdering og tilbakemelding vil lærer kunne bidra til opplevelse av mestring. Også ute i bedrift vil elevene kunne oppleve mestring og læring, noe de bekrefter gjennom å tillegge mye positivitet til opplevelser i praksis. Prinsippet om mesterlæretradisjon (Eikeland et al., 2015) styrkes ved elevens positive læringsopplevelser i bedrift. Det undervises ikke, men veiledes. Denne veiledningen styrker opplevelsen av individets intellekt antakelig

sterkere enn i en opplærings situasjon i et klasserom, og elevene sitter igjen med mestring og gode opplevelser.

Bekreftelser på et individs intellekt kan også oppleves negativt og dermed svekkende for elevens selvoppfatning. Elevenes opplevelse av intellektuell ensomhet kan styrkes gjennom en negativ emosjonell selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Denne trenger ikke å være reell for omverdenen, og vedkommende elev kan oppfattes som flink på skolen av andre. Han kan kjenne på å ikke strekke til og ha større ønsker for seg selv enn det han opplever å klare. En informant snakker om usikkerheten rundt eget akademisk ståsted, ved å være usikker om hun klarer å nå det målet hun hadde satt seg. TAF-elevenes sterke forventninger rettet mot egen prestasjon kommer også til syne når de snakker om helseutfordringer. Informantene forteller om høye krav til seg selv og opplevelse av å være sliten eller utbrent.

Det ser derfor ut som det er stor grad av ønske og forventning om prestasjon.

Praksisfellesskapet kan også styrke denne forventningen om prestasjon (Wenger, 2004).

Elevene påvirker hverandre også i den sammenheng, og tro på egen mestringsevne kan derfor svekkes. Bandura (1995) er klar i sin teori om betydningen av omverdenen og hva den har si for opplevelse av egen mestringsevne. Den vil ha like stor påvirkning både positivt og negativt. De fleste TAF-elevne oppgir riktignok styrken i å oppleve et praksisfellesskap, også for hvordan de oppfatter seg selv, men det å kjenne på å ikke strekke til i et forventet fellesskap kan svekke den generelle selvoppfatningen.

Det å kunne kjenne sin egen kapasitet og samtidig være en del av en liten gruppe, kan også bidra til å styrke motivasjonen for å gjennomføre og bestå. Som tidligere nevnt tilla informantene det å være en liten gruppe, der alle ville det samme, en stor del av æren for felles innsats mot framtidig mål og høy måloppnåelse. Bandura (1995) snakker også om å kunne bruke og tolke stress på en positiv måte og dermed bidra til å bygge tiltro til egne ressurser i form av personlig framgang. Det kan derfor virke som tilhørigheten til en liten, men sterk gruppe, er med på å bidra til at de gjennomfører og består, samtidig som de jobber mot en høy måloppnåelse. De trekker hverandre opp.

Elevene er klare på at de har mål de skal oppnå, de er klare på at de må jobbe mye, de er klare på at det er slitsomt og de er klare på at de oppfatter at alle gjør og vil det samme. Denne kollektive, generelle, intellektuelle og akademiske selvoppfatningen og selvvurderingen

(Skaalvik & Skaalvik, 2005), ser ut til å være det som er styrken i praksisfelleskapet. Det å få en bekreftelse på egne ressurser og intellekt, samtidig som å se andre lykkes, styrker motivasjonen for videre jobbing og troen om å nå egne mål.

Klassemiljøet beskrives som godt. De kjenner hverandre godt og til tillegges mye størrelsen på gruppa. En elev understreker også betydningen av et nært praksisfelleskap gjennom å påstå at andre elever (enn TAF-elever) bare bryr seg om vitnemålet. Underforstått at de ikke ønsker å være venner med andre elever i klassa. Dette underbygger den sterke betydningen de tillegger miljøet og støtter dermed også Banduras (1995) forståelse av en sosial modell for å forstå mestring. Pågående kollektiv motivering og tiltro, øker opplevelsen av personlig vekst og framgang.

6.3 Sluttkompetanse og antatt relevans

TAF-elever har startet på et yrkes- og studiespesialiserende løp ut fra et bevisst og sterkt ønske om å gå nettopp det løpet. De vet hva de ønsker etter videregående og de vet hva som kreves av dem for å nå det målet. Studiekompetansen kan ha vært hovedårsaken til at de begynte på løpet, men det viser seg at fagbrevet og yrkeskompetansen blir mer viktig for den enkelte i løpet av opplæringa. TAF-elevene ser på den antatte relevansen av den yrkesfaglige delen av løpet som en styrke, både under utdanning men også for senere i både profesjonsutdanning og arbeidsliv.

Elevene oppgir det også som en styrke å kunne gå et kombinert løp. Det sørger for større opplevd relevans av opplæringen både i skole og bedrift. De fleste mener begge kompetanser er like relevant som sluttkompetanse, men tillegger fagbrevet og yrkeskompetansen høyere antatt relevans knyttet mot senere yrkesliv. Antatt relevans av studiekompetansen rettes nesten kun mot høyere studier.

Den opplevde endringen fra å se på studiekompetansen som antatt mest relevant ved oppstart, til å helle mer mot at den yrkesfaglige kompetansen er like viktig, kan skyldes flere ting. Gjennom et opplevd praksisfelleskap ute i bedrift vil opplevelse av yrkesidentitet styrkes. Wenger (2004) forklarer det gjennom å si at læring endrer den vi er. Et praksisfelleskap setter deltakerne inn i meningsfulle læringssituasjoner sammen med andre deltakere i det samme

fellesskapet. I et opplevd felleskap utvikles det innsikt, og gjennom denne innsikten utvikles det en identitet. Denne opplevde identiteten vil kunne være sterkere ute i en bedrift eller inne i et klasserom. Den samme identiteten vil kunne utvikles der også, noe for så vidt informantene også har snakket om, men det å oppleve at en er en del av noe mer, kan oppleves som mer verdifullt.

Opplevelse av antatt relevans styrkes også gjennom å oppleve noe som meningsfylt. Det å være en ansatt og en del av et kollegium, kan oppleves som mer meningsfylt enn det å være elev i en klasse. Dette er noe alle har vært i minst ti år tidligere, og ønsket om å bidra eller være en del av et annet, kanskje mer betydningsfylt praksisfellesskap kan være sterkt. Den opplevelsen kan også bidra til en sterkere identitetsfølelse.

TAF-elever får også lønn når de er i praksis, og den type ytre aspirasjon kan virke sterkt inn på opplevelse av å være noe verdt, det er meningsfylt.

Løpet oppleves som delt. Det oppleves nytteverdi av å kunne dra erfaring fra praksis inn i skolen, men utover det er det ikke en dobbeltkompetanse som oppleves som enhetlig. Praksisfellesskapet oppleves sterkt både ute i bedrift og inne i skolen. Elevene har både en pragmatisk og emosjonell holdning til opplevelse av antatt relevans på sluttkompetanse. Forståelsen for nødvendigheten av poeng for inntak til profesjonsutdanning er stor, men forståelsen av antatt relevans gjennom nytteverdien av et fagbrev er minst like stor. Forståelsen for antatt relevans av yrkeskompetanse kan ha blitt styrket gjennom praksisfellesskapet ute i bedrift. Gjennom styrket yrkesidentitet vil den igjen kunne påvirke forståelsen av relevans (Wenger, 2004).

Den sterke opplevelsen av nytteverdi overskygger også det faktum at fagbrevet ikke gir poeng ved opptak til høyere utdanning. Elever generelt snakker mye om hvilken nytteverdi fag i skolen kan ha. Her ser det ut som opplevelse av antatt nytteverdi er så sterk at det ikke stilles spørsmål ved den andre verdien et fagbrev kunne ha hatt i form av å være poenggivende. Noen få av informantene oppgir å ha endret syn på veien videre. De startet på løpet med tanke på å opparbeide seg rett kompetanse rettet inn mot en profesjonsutdanning, men har sett verdien av fagbrevet og ønsker å begynne å jobbe rett etter videregående skole. Årsakene kan være sammensatte, men opplevelse av relevant sluttkompetanse rett etter videregående opplæring kan være så sterk at de ikke lenger ser behovet for videre utdanning. Noen har også

endret syn på hva de ønsker å studere. Gjennom et opplevd, meningsfylt fellesskap med mestringsopplevelser (Wenger, 2004) ønsker de nå å ta en utdanning mer rettet inn mot fagområdet som fagbrevet tilsier. I fra å ønske å studere medisin, tenker de nå eksempelvis barnehagelærer. Faglige utfordringer har også bevisstgjort enkelte i forhold til eget intellekt. Selvvurderingen (Skaalvik & Skaalvik, 2005) er kanskje mer realitetsorientert, og de vet mer hva de mestrer.

Samtidig er noen enda mer sikre på sitt opprinnelige valg av profesjonsstudier. Det samme meningsfylte praksisfellesskapet (Wenger, 2004) kan også ha bidratt til dette. Gjennom mestringsopplevelser og gode tilbakemeldinger både i skole og bedrift, bekreftes eget talent og intellekt. En generell, akademisk selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2005) med høy opplevelse av mestring, bygger opp under forståelsen for å mestre høyere studier. Videregående opplæring har en rolle gjennom sitt samfunnsmandat (St.meld nr 31 (2007-2008), 2008) å yrkesrette opplæringen, men også å studierette den. Elever skal studieforbereides.

I et kombinert løp med sterk yrkesretting gjennom å ta et fagbrev samt sterk studieretting mot å ha fordypning i realfag, vil antakelig den spesifikke selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005) styrkes. Man er mer opptatt av hvert enkelt fag. Karakteren i R-matte er viktig, det samme er karakteren i engelsk. Alt teller like mye. Den spesifikke selvoppfatningen virker å være sterkest i skolefag. Samtidig har alle elevene en generell selvoppfatning også på andres vegne. De omtaler gruppa og bruker betegnelsen "vi" mye. Det uttrykkes blant annet "vi er flinke". Denne vi-opplevelsen er sterk og det uttrykkes dermed et opplevd fellesskap også i skolen.

Opplevelsen av ønsket høy sluttkompetanse ser ikke ut til å ha endret seg gjennom løpet, men elevene framstår som mer realitetsorientert etter noen år i videregående skole. De ser andre muligheter og er mer bevisst på opptakskrav.

De fleste elevene oppgir å ha søkt på løpet med høy sluttkompetanse som mål. De var svært bevisste i sitt valg av videregående opplæring, og har hele tiden satt seg inn hva de trengte av programfag og karakterer for å nå det målet.

Elevene gir uttrykk for opplevelse av to delte løp sett mot sluttkompetanse. Fagbrev er en ting, studiekompetanse er en annen. De ser verdien av begge, men snakker om fagbrevet og opplæring i skole som to spesifikke opplæringer. Her bygger de opp under opplevelsen av to delte løp i skolen (Eikeland et al., 2015). Yrkesfag som spesielt og eget, og fellesfagene som studieforbereidende. De oppgir det som en styrke å kunne veksle mellom bedrift og skole i opplæringa, men til sist sitter de igjen med to kompetanser. Vitnemålet består av både fagbrev og fagkarakterer, og de må ha bestått fagprøve for å få vitnemål. Det ser derfor ut til at selv et kombinert løp på denne måten ikke fremmer nærhet, men bygger opp under forståelsen av to differente løp når det sees på opplevd overføringsverdi av læring.

Samtidig vises det yrkesstolthet og identitet gjennom elevens opplevelse av hva som har mest status av studiespesialisering eller fagbrev. Over halvparten av informantene mener det er fagbrevet. De aller fleste mener også fagbrevet eller en kombinasjon av fagbrev og studiekompetanse er den viktigste kompetansen når de skal begynne å jobbe. Det oppgis også at begge deler oppleves som like viktig når de er i løpet.

Det kan derfor se ut som to ulike praksisfelleskap som skole og bedrift er, styrker oppfatningen av to delte løp, mens i den selvopplevde hverdagen med kombinasjonen oppleves begge arenaer som like viktig. Den tradisjonelle splittelsen mellom yrkesfag og studiespesialisering (Eikeland et al., 2015) kan derfor oppleves mindre når de er i løpet enn det de trodde ved oppstart. Yrkesidentiteten er sterk, og det tillegges mer status til yrkesfaget. De fleste tror også at kombinasjonen av fagbrev og studiekompetanse er like viktig når de er ferdig på videregående. Antatt relevans kan her bety både tanken om videre studier men også betydningen et fagbrev har. De aller fleste oppgir å tenke seg over i høyere studier, og det er derfor overraskende at såpass mange oppgir fagbrev som viktig. Opplevd antatt nytteverdi av den yrkesfaglige utdanningen relatert til videre bransje er derfor stor, også når det gjelder oppnådd sluttkompetanse.

6.4 Sammendrag og konklusjon

Skolepolitisk er det fokus på betydningen av å tilby relevant videregående opplæring. Relevansen ligger i å utdanne ungdom til yrker det er behov for. Samtidig ønskes det å styrke realfaglige studieretninger. TAF-løpet må derfor kunne sies å være et meget godt tilbud ut fra disse faktorene. TAF-løpet oppleves som antatt relevant mot ønsket sluttkompetanse og ønsket om videre profesjonsstudier eller annen høyere utdanning. Nytteverdien mot framtidig bransje oppleves også som stor. Fagbrevet og yrkeskompetansen ses på som en styrke, og det oppleves en sterkt utviklet yrkes stolthet og yrkesidentitet gjennom løpet. Den er så sterk at elevene tillegger den kompetansen høyest status og høyest antatt relevans etter løpet. Opplevelse av yrkesidentitet er også så sterk for enkelte at de velger å begynne å jobbe med fagbrevet sitt eller endrer oppfatning av veien videre etter videregående skole.

Studiekompetansen er viktig med henhold til høyere studier, men selv om fagbrevet ikke gir poeng, er det noe de ser på med stolthet. De tillegger det antatt større verdi enn studiekompetansen med tanke på senere yrkesliv og praksiserfaring i videre høyere utdanning.

Løpet oppleves som tilrettelagt for antatt faglig sterke elever, og de evner å utvikle sitt talent både i et praksisfelleskap ute i bedrift men også inne i skolen. Det er et krevende løp, både mentalt og fysisk. Praksisfelleskapet både styrker og svekker den generelle intellektuelle og akademiske selvoppfatningen, men styrker den mest. En liten gruppe med antatt sterke elever, løfter hverandre opp og har en felles indre aspirasjon mot felles mål. Det målet er ikke bare høy måloppnåelse i enkeltfag men også å komme inn på et sterkt ønsket studie.

Kvaliteten på opplæringa styrkes av dyktige lærere. Skolemiljørelaterte oppgaver lærere måtte utføre, oppleves som bortkastet tid. Undervisningstiden skal fylles med faglighet. Elevene ser på sin tid som verdifull.

Opplevelsen av relevans er sterkest i fellesfagtimer, og programfagtimene på Vg1 og Vg2 oppleves mindre relevant. Opplæringen er mer relevant ute i bedrift, og med en veileder som legger til rette for mestring og meningsfylt innhold, utvikles en sterk yrkesidentitet. Elever som velger et slikt løp har ulik bakgrunn, men det ser ut som flere hadde negative skoleopplevelser bak seg i form av ikke å bli sett eller få tilrettelagt opplæring. De lette bevisst etter et løp som kunne gi dem det de trengte både i form av nye utfordringer, men også

den fagkombinasjonen de trengte for profesjonsutdanning. Gruppetilhørigheten oppleves som veldig sterk da de er ganske like. Alle kan sies å ha en felles indre aspirasjon som oppleves kollektivt og styrker den enkeltes intellektuelle og akademiske selvoppfatning. De bekrefter hverandres intellekt, og gjør hverandre gode. Denne sterke gruppetilhørigheten og praksisfelleskapet styrker igjen individets ønske om å nå høy måloppnåelse, faglig og personlig. Det sterke praksisfelleskapet kan også virke negativt på enkeltes opplevde intellekt gjennom å sammenligne seg med andre og sette høye krav til seg selv.

Klassemiljø og samhold oppleves positivt og sees på som en styrke. TAF-elever jobber mye med skolefag og ser nytteverdi i å jobbe på egen hånd med fag.

Antatt relevans av innhold i opplæringen er stor. Dette sett opp mot både framtidig bransje og høyere utdanning. Fagbrev og yrkeskompetanse vektlegges sterkest, og den opplæringa de får i bedrift ansees som svært verdifull. De ser en klar nytteverdi og antatt relevans fra opplæringa i bedrift. Opplæringa i skole tillegges også antatt relevans, men primært mot behovet for å være kvalifisert gjennom høy nok poengsum for å starte med høyere studier.

Løpet beskrives som studierettet gjennom opplæringen i skole og mulighet for en ønsket fagkombinasjon, men også gjennom hvilken betydning et fagbrev vil ha for kvaliteten på høyere utdanning. De ser på den yrkeserfaringen og kompetansen som en stor styrke for videre løp og arbeidsliv. Den antatte relevansen mot sluttkompetanse kan derfor også sies å være høy.

Sammenhengen mellom antatt relevans av opplæringen og nytteverdi er høy, men det bygges opp under oppfatningen av to differensierte løp. Elevene ser liten sammenheng mellom opplæringen ute i bedrift og opplæringen inne i skole. De snakker om to ulike verdener når de beskriver opplevd praksisfelleskap. Ute i bedrift er de mer voksne, får mer ansvar, ser mer mening og opplever mestring. Noe av dette ser de også i praksisfelleskapet i klassa, men her styrkes den akademiske, skolske oppfatningen av synet på opplæring. De evner i liten grad å se relevansen og sammenhengen mellom disse to praksisfelleskapene. Noe kan tas inn i skole fra bedrift, men ikke fra skole og ut i praksisarenaen.

Tilbake til problemstilling. Hvordan forstår TAF-elever sin rolle som elev og kvaliteten på egen opplæring, sett i lys av den bransjen og videre studier eleven utdanner seg til?

TAF-elever ser på seg selv som en egen gruppe i skolen, begrepet TAF er viktig. De omtaler seg som faglig interesserte, de stiller høye og klare krav til lærer og de har tatt et bevisst valg av løp i videregående skole. De trives i en liten gruppe og ser det som positivt at alle i gruppa er like. De vil det samme. De liker å være en del av den lille gruppa, men ser at gruppa er med på å forsterke oppfattelsen av TAF-elever som spesielle. Flere har opplevd å være ensomme på ungdomsskolen, både sosialt og intellektuelt, nå finner de et fellesskap som styrker hver og en. De jobber for høy måloppnåelse i fag, og vurderer seg selv som flinke på skolen. Elevene jobber mye og stiller høye krav til seg selv. Flere har opplevd utbrenthet.

Innholdet i opplæringa sies å være relevant. Mye av undervisningen oppleves tilrettelagt for faglig sterke elever. De er bevisste på innholdet i undervisningen og leser seg gjerne opp av egen interesse. Innholdet i opplæringa i bedrift oppleves mer relevant mot framtidig bransje enn opplæringa på skolen. Innholdet i fagene på skolen er noe de må ha for å få et så godt vitnemål som mulig, og er derfor relevante i forhold til videre studier. Innholdet i opplæringa i bedrift sees derimot på som mer matnyttig og noe de vil ha bruk for uansett. Det kan se ut som opplæringen i bedrift har gitt dem en dypere forståelse for livet videre.

Elevene har to sterke identiteter. I skolen er de TAF-elever og er stolte over det. Det kan sies de de har en elevidentitet som ikke mange har. Du hører sjelden en elev som sier jeg er studiespes-elev eller elektro-elev.

De har også opparbeidet en yrkesidentitet. De er BUA-elev/lærling i bedrift og er også stolt over det. Disse to sterke identitetene gjør at elevenes selvoppfatning, og syn på sin rolle, er meget tydelig.

Med utgangspunkt i min forskerrolle og kunnskap om feltet på forhånd, har jeg fått bekreftet mye av det jeg hadde kunnskap om på forhånd. Funn som at elevene er faglig sterke og stiller tydelige krav til innhold og tilretteleggelse i undervisningen, var noe jeg hadde kunnskap om. Det er med på å svekke validiteten til oppgava.

Det jeg derimot fant ut gjennom denne oppgaven som var nytt for meg, var elevens sterke opplevelse av yrkes stolthet og yrkesidentitet. Og det at de tiller fagbrevet så stor betydning. I min rolle som utdannings- og yrkesrådgiver snakker jeg med elever før de starter på løpet. Da tillegges mulighet for studiespesialisering med fordypning i realfag som hovedgrunn til at de er interessert i løpet. Det jeg har sett her, er at dette endrer seg gjennom løpet og opplevelse av antatt relevans blir størst til fagbrevet. Yrkes stoltheten er så stor at det ikke har noe betydning at fagbrevet ikke gir poeng ved inntak til høyere studier. De bryr seg ikke om det. De har fagbrev og *er* noe.

Et annet funn som også overrasket meg, var oppfattelse av viktighet rundt det å være en del av en liten, bestemt gruppe. Mange av faktorene de fortalte om som tegn på kvalitet i opplæringen, var relatert til gruppa. De fikk tettere kontakt med lærer, de støttet hverandre, de visste at de andre i gruppa ville det samme og de utviklet en elevidentitet. De snakket mye om "vi". Vi vil noe, vi står sammen, vi klarer det.

Det at flere av elevene endret oppfattelse av hva de skulle gjøre etter videregående løp, kom også som en overraskelse. Som sagt opplever jeg de ved oppstart av løpet, både som aktuelle søkere, gjennom inntaksintervju og som lærer. De virker da svært målbevisste, og TAF-løpet er deres vei og nøkkel til et helt bestemt mål. Nå ser det ut som flere endrer syn på hva de skal bli og gjøre. Noen bestemmer seg for å bruke fagbrevet og ikke ta høyere utdanning rett etter videregående. Flere tenker profesjonsutdanning innen den bransjen de har fagbrev i, noe de kanskje ikke tenkte før videregående skole. De endrer syn på hva de har lyst til og hva de ser på som riktig for seg, og det er som sagt ofte relatert til opplevd yrkesidentitet og yrkes stolthet.

Disse funnene er med på å styrke validiteten til oppgaven, da dette er noe jeg har fått ny kunnskap om. Den sterke gruppetilhørigheten og opplevelse av elevidentitet gjør at mitt syn på TAF-elever endrer seg noe. I min førforståelse om disse, trodde jeg de var mye større individualister og var mer opptatt av seg og sitt enn av å gjøre andre sterke. Jeg trodde også de ikke utviklet en så sterk yrkesidentitet som de faktisk oppga å ha gjort.

7.0 Avslutning og veien videre

Tilbake til klasserommet og spørsmålet rundt superior vena cava syndromet. Det har blitt timen etter, og eleven som stilte spørsmålet kommer fram til lærer. Hun forteller at hun brukte pausen til å ta en tur på biblioteket og sjekket et tidsskrift hun hadde lest noe i for en tid tilbake. Hun mente å huske at hun hadde lest en meget interessant artikkel om lungekreft og at syndromet var nevnt i den forbindelse. Dette viste å seg å være riktig, og hun kunne fortelle om symptomer som stort press i brystet og halsregion, og en diagnose som var dødelig dersom den ikke ble behandlet. Hun hadde ikke klart å finne indikasjoner på at hjerteklaffer ble ødelagt, men presset var så stort at overkroppen og årer ville svulme ut.

Videre spør eleven om å få lov til å legge fram dette for resten av klassa. Hun forklarer og viser en digital beskrivelse av syndromet. Klassa deltar svært aktivt og sitter godt ut i neste pause og diskuterer før de pakker sammen og går til neste time.

Eleven som har funnet svar og formidlet, står litt igjen i klasserommet og det er tydelig at hun ønsker å snakke med meg. Jeg spør om det er noe hun tenker på, og det kan hun bekrefte.

"Tror du at jeg kan bli barnelege? Jeg har tenkt så mye på det i det siste og når jeg jobbet med å finne ut av dette temaet ble jeg enda mer motivert! Jeg har dessuten fått lov til å delta på fagdag ute i praksis hvor det ble tatt opp hvordan vi skal jobbe med barn og unge med ulike diagnoser. Det var så interessant og spennende!"

Eleven er godt plassert karaktermessig, hun har satt seg godt inn i hva hun trenger av fag og ser at skolen kan legge til rette for det. Gjennom sin gode selvvurdering og opplevelse av antatt relevans, kan hun absolutt klare å nå målet sitt om å bli lege.

Denne eleven og alle de andre TAF-elevene, har bidratt til å gjøre meg nysgjerrig etter å få vite mer om hvem de er. De har gitt meg noen svar. Det de også har gjort, er å få meg til å stille enda flere spørsmål.

Funnene og svarene er med på å besvare problemstillingen min, men de er også som sagt av slik art at jeg blir undrende over andre sider ved TAF-elever. Hva er det som gjør at de utvikler en så sterk yrkesidentitet *samtidig* som de går på videregående skole? Burde de ikke ha størst fokus på elevidentiteten sin da de tross alt er i videregående opplæring? Og hvordan oppleves relevansen til opplæringa i videregående skole etter at de er ferdig og er blitt studenter? Setter de fagbrevet like høyt da? Er de med på å styrke og heve status på de yrkesfaglige studieretningene?

Dette er noe av det jeg sitter igjen med etter avsluttet masteroppgave. Det jeg også ser er utfordringer rundt alternative løp i videregående opplæring. Innholdet og kvaliteten er mye opp til skoleeier, hver skole og helt ned på individnivå å avgjøre. Det handler om ressurser og til dels politikk. Er det vilje til fortsatt å drifte løp som ikke gir skolen de samme ressursene som ordinære løp gjør?

Nåværende regjering hadde TAF-løpet som et punkt på Yrkesfagløftet (2013), og ønsket å styrke løpet gjennom å opprette løp i alle fylker (Regjeringen, 2013), det er satsning på jenter og realfag (Realfagsrekruttering, 2016) og det er ønskelig at flere utdanner seg innen humaniora som for eksempel til pedagoger og sykepleiere (St.meld. nr 20 (2012-2013), 2013).

Med alt dette som bakgrunn, bør det absolutt være liv laga for et løp som TAF-løpet. Det ivaretar og tilrettelegger for de sterke elevene. Innen TAF-helse- og oppvekstfaget ivaretas jenter spesielt som ønsker fordypning i realfagene, og skolen ivaretar sitt samfunnsmandat gjennom å utdanne til yrker det er stor behov for i framtiden. Det bør absolutt vurderes om fagbrevet skal bli poenggivende for høyere utdanning, da det inspirerer til profesjonsutdanning og gir godt studieforberedte studenter med erfaring og opplæring innen den bransjen de utdanner seg til. Videre er løpet også med på å styrke samarbeid skole og bedrift, noe som også er noe av skolens samfunnsmandat.

I utgangspunktet var TAF-løpet et samarbeid mellom skole og bedrift om de flinke elevene. Disse skulle ivaretas og gis mulighet for høyere utdanning som kvalifiserte til lederstillinger ved den lokale bedriften og dermed bidra til å styrke lokalt næringsliv. Dette er fortsatt god distriktpolitikk, og gjennom å gi lokal ungdom en god opplæring av høy kvalitet, får distriktet tilbake dyktige fagfolk med høy kompetanse innen den bransjen de utdanner seg til.

Kildehenvisning

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og opplæring i et pedagogisk perspektiv* (2 ed.). Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (Eds.). (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Forskrift om opptak høyere utdanning. (2007). *Forskrift om opptak til høyere utdanning*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2007-01-31-173?q=Forskrift+om+opptak+til+h%C3%B8yere>.
- Gjøvik videregående skole. (2015). Retrieved 15. november 2015, from <http://www.gjovik.vgs.no/>
- Hansen, K. H., Hoel, T. L., & Haaland, G. (Eds.). (2015). *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenelig?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, H., & Rime, L. (2011). *Forslag til rammer for organisering av framtidig TAF-opplæring*. Retrieved from [http://www2.mrfylke.no/web/fsksaker.nsf/71c7974dadae9971c12571410049d07f/ce47c17c2a3ea35c12578b1003a6e13/\\$FILE/Ud%2022%20Vedlegg.pdf](http://www2.mrfylke.no/web/fsksaker.nsf/71c7974dadae9971c12571410049d07f/ce47c17c2a3ea35c12578b1003a6e13/$FILE/Ud%2022%20Vedlegg.pdf).
- Kommunal rapport. (2012). Blir helsearbeider med *Kommunal Rapport*.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplanverket for grunnskole og videregående opplæring*. Oslo: Udir Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Læreplan vg3. (2008). Læreplan i barne- og ungdomsarbeiderfaget opplæring i bedrift. Retrieved 29. september 2015, from <http://www.udir.no/kl06/BUA3-01/Hele>
- Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L., & Aasland, B. (Eds.). (2009). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Nilsen, S. E., & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- OECD. (2015). About PISA. Retrieved 20. november 2015, from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Raufoss videregående skole. 2015. Retrieved 15. november 2015, from <http://www.raufoss.vgs.no/>
- Regjeringen. (2013a). *Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre og fremskrittspartiet*. Sundvollen.
- Regjeringen. (2013c). Yrkesfagløftet. Retrieved 29. oktober 2015, from <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/Yrkesfagloftet/id753135/>
- Reinertsen, M. (2010). *Ligningen for lykke* (Vol. 1). Trondheim: cappelendamm.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- SNL. Elevundersøkelsen. Retrieved 20. november 2015, from <https://snl.no/Elevunders%C3%B8kelsen>
- St.meld nr 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>.

St.meld. nr 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Svartdal, F. (2012). Sosial læringsteori. Retrieved 26. juli 2016, from https://snl.no/sosial_l%C3%A6ringsteori

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* (B. Nake, Trans.). København: Hans Reitzels forlag.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Eikeland, O., Hiim, H., & Schwencke, E. (Eds.). (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

NOU 2003: 16. *I første rekke. Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Realfagsrekruttering. (2016, 30. oktober 2016). Jentetiltak som skal utjevne en mannsdominert IT-bransje. 2016, from <http://www.realfagsrekruttering.no/aktuelt/jentetiltak-skal-utjevne-en-mannsdominert-it-bransje/>

Regjeringen. (2013). Yrkesfagløftet. Retrieved 29. oktober 2015, from <https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/kunnskap-gir-muligheter-for-alle1/Yrkesfagloftet/id753135/>

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena* (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

St.meld nr 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>.

St.meld. nr 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber* (B. Nake, Trans.). København: Hans Reitzels forlag.

(Kort beskrivelse av deg selv, hvem er du?)

1. Valg av utdanning:

Når tok du det avgjørende valget av videregående skole og hvorfor?

Fikk du nok og riktig informasjon om løpet før du valgte?

- Og hvilke informasjonsmuligheter benyttet du deg av?
- Er det noe informasjon du savnet?

(Hva tenker du er en god måte å rekruttere nye taf-elever på?)

Hvordan vil du beskrive løpet for en som tenker å søke her?

Hvilke egenskaper tenker du er viktig for en taf-elev?

Hvis du tenker tilbake på hvordan barne- og ungdomsskolen opplevdes for deg. Hvordan var det, og tror du har vært med på å avgjøre at du er her i dag?

Hadde dine foreldre og deres påvirkning noen betydning for valget ditt?

(Hvordan var første møtet med skolen?)

2. Skoleopplevelse nå:

Hvordan opplevde du det første året?

- Andre?
- Tredje?

Opplever du at det videregående løpet er blitt/blir tilrettelagt deg og dine mål?

- På hvilken måte?
- Hva savner du?
- Hva er bra?

Er det noe du savner i dette løpet som du tenker andre elever opplever?

Og er det noe du tenker du opplever som ordinære elever ikke opplever?

3. Ute i bedrift:

Du får både fagbrev og studiekompetanse, hva er viktigst for deg? Hvorfor?

Hvordan oppleves det å veksle mellom bedrift og skole slik dere gjør?

Hvordan har dere opplevd relevans mellom teori og praksis?

- Har dere opplevd overføringsverdi mellom skole og bedrift?

4. Veien videre:

Hvordan er veien din videre og har den veien forandret seg underveis?

For din profesjonsutdanning, ser du fordeler eller ulemper ved ditt valg av videregående løp kontra andres valg av videregående løp?

Hva vil du si har vært mest utfordrende for deg i løpet?

Hva har vært mest positivt for deg i løpet?

5. Hvem er du?

- Faglige interesser
- Fritidsinteresser
- Tid på skolearbeid
-

Eventuelt noe mer?

Taf-elev; hvem er du?

Spørsmål	Svar
Hvor lang tid bruker du på lekser i uka? (Timer)	
Hvor lang tid bruker du på fritidsinteresser i uka? (Timer)	
Er du politisk aktiv?	
Oppdaterer du deg faglig av egen interesse? (uavhengig av skole)	
Hvor mange timer er en gjennomsnittlig skoledag/arbeidsdag for deg, inkludert reise	
Ser du på deg selv som skoleflink?	
Vil du beskrive deg selv som en med masse venner, noen få gode, eller jeg trives best i eget selskap?	
Er du medlem av noen organisasjoner?	
Må du jobbe mye for å oppnå de resultatene du ønsker deg?	
Tenker du at du jobber mer enn andre?	
Er du fornøyd med egen innsats?	
Har du opplevd på noe tidspunkt i løpet at	

skolen har gitt deg helseplager?	
Har du på noe tidspunkt vurdert å avbryte løpet? Evt når?	
Eventuelt:	

Spørreundersøkelse om TAF-helse.

Vedlegg 3

Du svarer anonymt og svarene skal brukes i min masteroppgave om TAF-løpet. Svar ved å sette kryss.

Hvilket trinn går du på:.....

Spørsmål:	Studie- spesialisering	Yrkes- kompetanse og fagbrev	Begge deler like viktig	Ingen av delene	Annet. Beskriv
Hva var viktigst for deg da du søkte TAF-løpet?					
Hva er viktigst for deg akkurat nå?					
Hva tror du har mest betydning for deg når du er ferdig med 4 år?					
Hva tenker du har mest status?					
Hvilken kompetanse tror du er mest viktig for deg når du starter i arbeidslivet?					
	Ja	Nei	Vet ikke		
Har du tenkt å ta profesjonsutdanning?					

Prosjektbeskrivelse.

Vedlegg 4

Student: Anny Engejordet

Oppgave: Masteroppgave i yrkespedagogikk Høgskolen i Oslo og Akershus

Periode: 2015-2106 med ferdigstilling vår 2016

Veileder: Karine Sand Gjersøe, HiOA

Arbeidstittel: Yrkes- og studiekompetanse, hvem er elevene som velger dette løpet?

Jeg er deltidsstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus, master i yrkespedagogikk. Tidsmessig er jeg nå kommet fra til MAYP5900, masteroppgaven. Som tema skriver jeg om taf-elever ved en videregående skole. En (eller to) elever ved hvert trinn blir mine informanter.

Yrkes- og studiespesialisering, helse og oppvekstfag, er et fire-årig som tilbys ved 9 videregående skoler i Norge pr i dag. Betegnelsen «taf-løp» er en betegnelse som henger igjen etter det opprinnelige navnet på løpet som var «teknisk allmennfag». Det tilbys andre programområder innen samme retning, eksempelvis TIP og RM. Elevene går fire år på videregående skole og i tillegg til fordypning innen realfagene, (spesiell studiekompetanse), får de også et fagbrev innen et fagområde. For å rekke alt dette må de jobbe i sommerferie, høstferie og vinterferie. I utgangspunktet betyr dette at elevene som søker denne linja nødvendigvis må være helt sikre på hva de vil og de må være forberedt på fire intense år med høye krav fra skole og arbeidsgiver.

Jeg underviser elever innen fagområdet taf-helse og det er de elevene jeg skal fokusere på i oppgaven min. I tillegg er jeg taf-koordinator og har ansvar for samarbeidet mellom skole og bedrift, markedsføring av tilbudet til ungdomsskoleelever, inngåelse av nye intensjonsavtaler og oppfølging mot opplæringskontoret når elevene får lærlingstatus. Jeg er også kontaktlærer for alle gruppene ved min skole og har dermed skole-hjemsamarbeidsansvar også. Vi startet opp tilbudet om taf-helse ved vår skole for 4 år siden. I praksis betyr det at vi har elever ved vg1, vg2 og vg3 pr i dag.

Inntaket til taf-helse er spesielt. For det første må elevene ha det som sitt førstevalg til videregående skole. De må ha minimumkarakteren fire i fagene naturfag og matematikk. Når søkerlistene med førstevalgselevne er klare, går vi gjennom søkerlista og innkaller aktuelle kandidater til intervju. I tillegg til representanter fra skolen er det også representanter fra bedriftene til stede ved intervjuet. De elevene vi finner egnet og ønsker å gi et tilbud til blir deretter kontaktet fra skolen. Takker de nei, tilbys plassen til første på venteliste. Antall plasser er avhengig av antall intensjonsavtaler, men vi har som mål å ligge på ca 10 pr år. Vi er nå i en oppstartsfase, og det er til sammen 17 elever ved vår skole som er elever ved dette løpet i dag.

I min masteroppgave ønsker jeg å intervju to elever fra hver gruppe. Foreløpig er det ingen problemformulering eller tittel på masteroppgaven, men jeg jobber ut fra et utgangspunkt om å finne ut hvem de er. Intervjuet vil handle om hvilke mål de har, tidligere skoleopplevelser, hvilke faktorer påvirket deres valg av studieretning, hvordan oppleves det å være både elev /lærling og elev/arbeidstaker, oppleves løpet tilrettelagt for deres mål, arbeidsmengde og motivasjon,

fritidsysler, om målene har forandret seg underveis, fagbrevets relevans/betydning for den enkeltes mål. Ut fra dette vil jeg prøve å finne hvem en taf-helse elev er.

Oppgaven skal skrives med narrativ analyse som metode hvor elevenes opplevelser, meninger og erfaringer kommer i fokus. Oppgaven skal gi et innblikk i disse elevers hverdag samtidig som den skal fortelle oss hvem de er. Jeg ønsker å beskrive den prosessen eleven har opplevd gjennom tidligere elevopplevelser, valg av videregående opplæring, via det punktet de er i dag og veien de tenker videre. Datamaterialet baseres på en kvalitativ spørreundersøkelse som er foretatt med digital opptaker og blitt transkribert. Elevene informeres etter gjeldende regler, ingen under 16 år deltar. Som nevnt tidligere er det et snevert utvalg. Informantene velges ut av en gruppe på 17 ved en bestemt skole. Jeg tenker å velge ut to fra hver klasse som dybde-intervjues. Valget må bli tilfeldig og frivillig. Det er som nevnt tidligere få videregående skoler i Norge som tilbyr dette løpet innen denne fagretningen. Det er derfor svært utfordrende å anonymisere skolen. Skolen er dessuten en oppdragsgiver i denne sammenheng, da de ønsker å bruke funnene i videre rekruttering. Elevene anonymiseres så langt det lar seg gjøre. Alle omtales som «hun» eller «eleven» uavhengig av kjønn.

Samtykkeerklæring intervju.

Vedlegg 5.

Student: Anny Engejordet

Oppgave: Masteroppgave i yrkespedagogikk Høgskolen i Oslo og Akershus

Periode: 2015-2106 med ferdigstilling vår 2016

Veileder: Karine Sand Gjersøe, HiOA

Arbeidstittel: Yrkes- og studiekompetanse, hvem er elevene som velger dette løpet?

I forbindelse med en masteroppgave på Høgskolen i Oslo og Akershus ønsker jeg å intervjuere elever fra taf-helse som en del av datamaterialet til oppgava mi. Du er valgt ut gjennom frivillighet til å bli en informant.

Som informant er all deltagelse er frivillig og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet eller trekke tilbake data etter intervjuet.

Intervjuet tas opp digitalt, transkriberes og analyseres før alt lagret materiale blir slettet.

Formålet med oppgava er at jeg ønsker å finne ut hvordan det er å være taf-elev.

Anonymitet

Det vil stå mitt og høgskolens navn på masteroppgava, men det er ingen andre enn meg som vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg. Alle informanter nevnes som «hun» eller «elev» i oppgaven og anonymiseres så langt det lar seg gjøre.

På grunn av at du er del av en liten gruppe, og på grunn av oppgavens ordlyd, vil det være mulig å kunne gjenkjenne elevgruppa, men enkeltindivider skal ikke la seg identifisere.

Det er derfor svært viktig at du tenker deg godt om hva det vil si å være informant for oppgava, og at du er innforstått med hva det vil bety for deg.

Før intervjuet begynner ber jeg deg om å samtykke til deltakelsen, at har du har lest og forstått informasjonen på dette arket og ønsker å delta.

Samtykke:

Jeg har lest og forstått informasjonen over og samtykker med dette til å delta i intervjuet.

Dato:

Navn:



Oppland fylkeskommune

RAUFOSS
videregående skole

Opplæringsplan barne- og ungdomsarbeiderfaget

Taf-HO Raufoss vgs.

Lærling:

Periode: 2. år. Hovedmål: kunnskap og tiltak i forhold til psykisk og fysisk helse

Avdeling:

Arbeidsoppgaver:

Planlegge og gjennomføre tiltak i forhold til våre elever:

- Hørsel-, syn- og bevegelseshemmede
- Downs
- Epilepsi
- Autisme
- Allergi og astma
- CP
- Psykisk utviklingshemmende
- Psykiatri
- Psykososiale problemer
- ADHD/ADD
- Diabetes
- Og andre tilstander i elevgruppa

Føre hendelser inn i registreringskjema

Bruke interne informasjonssystemer

Skole-hjem kontakt

Oppgaver i arbeidsoppdrag

Læreplanmål:

2,6,11,12,14,20

Instruktør/kontaktperson:

Periode: 3. år. Hovedmål: yrkesutøvelse, motivasjon og veiledning

Avdeling:

Arbeidsoppgaver:

- Lage treningsmateriell
- Støtte 1. års lærling
- Fungere som selvstendig assistent/BUA
- Delta i tverrfaglig samarbeid
- Observasjon
- Gjennomføre assistenttime/læretime/aktiviteter
- Vurdere eventuelt utenlandsopphold/skrive søknad

Gradvis bli mer sjølstendig og ta mer ansvar

Fokusområde:

- Ta mer ansvar
- Styrke yrkesutøver/ verdiskapning

Lærlingen har ansvar for egen faglig framgang og kan komme med innspill til aktuelle oppgaver.

Læreplanmål:

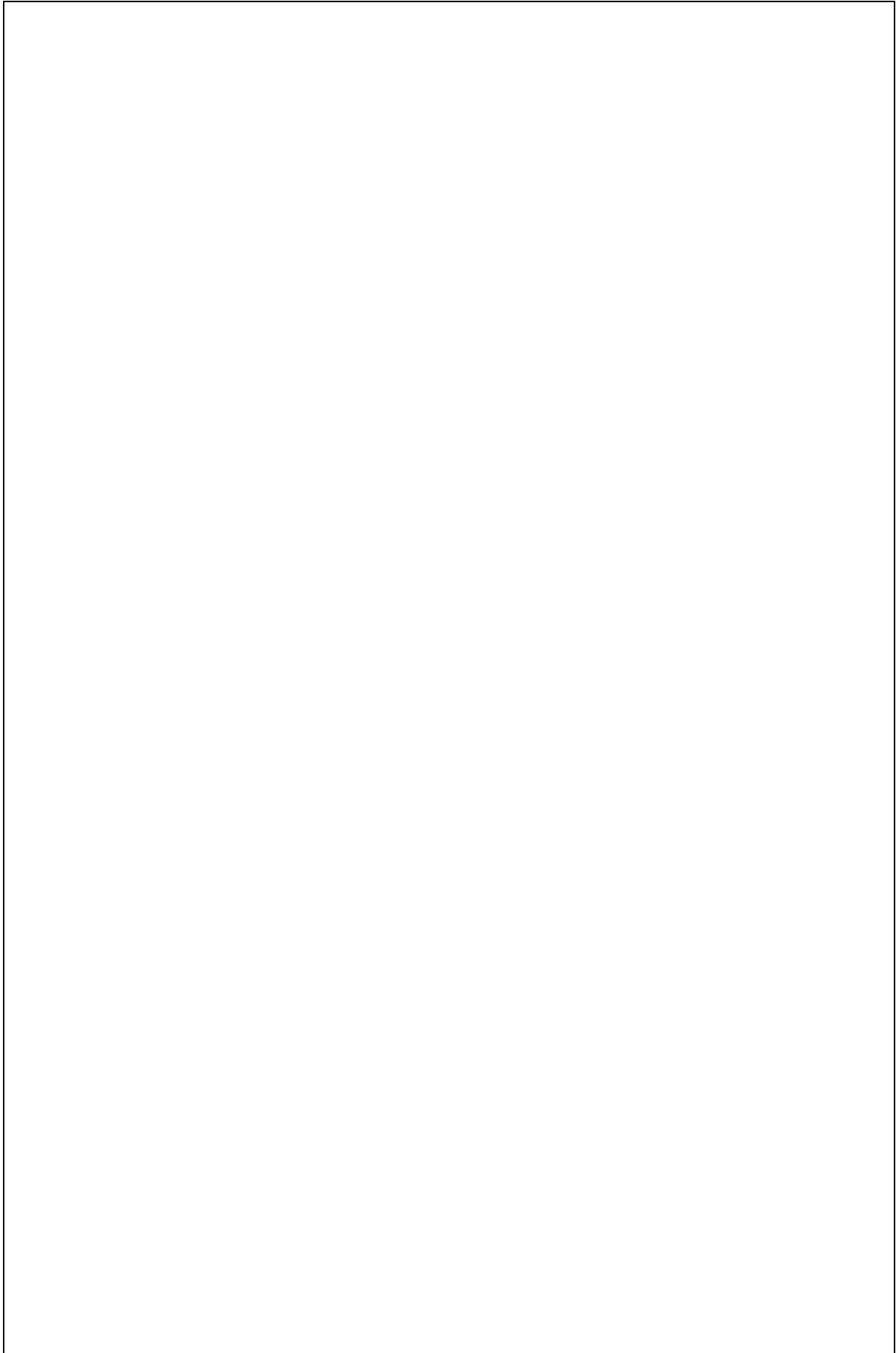
14,18,21,22,23,24,26,28,29,27

Instruktør/kontaktperson:

Periode: 4. år. Tema: repetisjon og spissing mot fagprøve

Avdeling:**Arbeidsoppgaver:**

- Egenvurdering
- Repetisjon
- Øving mot fagprøven
- Oppgaver i arbeidsoppdrag



Læreplanmål: Alle
Instruktør/kontaktperson:

Merk: Du kan selvfølgelig komme til å nå både færre og flere mål ved en avdeling. Dette er ingen fast ramme.

Jmr. Opplæringslova **§ 4-4. Rettane og pliktene til lærebedrifta m.m.**

Lærebedrifta pliktar å leggje til rette produksjonen og opplæringa slik at lærlingen og lærekandidaten kan nå måla i den fastsette læreplanen. Dersom lærekandidaten har krav på spesialundervisning etter kapittel 5, skal det utarbeidast individuell opplæringsplan, jf. § 5-5 første leddet. Lærebedrifta skal utvikle ein intern plan for opplæringa, for å sikre at lærlingen eller lærekandidaten får ei opplæring som tilfredsstillar krava i læreplanen, eventuelt den individuelle opplæringsplanen. Ifall delar av opplæringa skal givast av andre enn lærebedrifta, skal lærebedrifta leggje til rette for dette.